

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN LA MEJORA
DE LAS ACTITUDES Y DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

DOCTORANDA: Teresa Cervera Mata

DIRECTORA: Dr.^a D.^a M.^a Pilar Núñez Delgado

GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Teresa Cervera Mata

ISBN: 978-84-9163-273-3

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47153>

**LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN LA MEJORA
DE LAS ACTITUDES Y DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Teresa Cervera Mata

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Origen y contexto de la investigación	19
2. Justificación y objetivos	20
3. Método y fuentes	22
4. Estructura del trabajo	22
5. Agradecimientos	24

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA 27

1. Real Decreto del Plan General de Estudios de 17 de septiembre de 1845	28
2. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857	30
3. Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media	30
4. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	31
5. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares	34
6. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación	35
7. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	35
8. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes	40
9. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación	40
10. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	40
11. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	41
12. Las grandes líneas en la evolución de la enseñanza de la literatura en secundaria	41

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN LITERARIA 45

1. Cuestiones de partida	45
2. Concepto de <i>educación literaria</i>	49
2.1. <i>Finalidad de la educación literaria</i>	49
2.2. <i>La importancia de la formación literaria</i>	51

2.3. <i>La estética de la recepción y el hecho literario</i>	52
2.4. <i>Definición y características de la educación literaria</i>	54
3. La competencia literaria, la competencia lectora y el intertexto lector	56
4. El nuevo modelo de educación literaria	61
4.1. <i>El lector</i>	68
4.2. <i>La lectura</i>	70
5. La formación lectora	77
5.1. <i>Fomentar el placer de la lectura, objetivo de la formación lectora</i>	81
5.2. <i>El canon en la educación lecto-literaria</i>	84
5.2.1. <i>Los clásicos en el canon</i>	85
5.2.2. <i>Actualización del canon</i>	88
6. La literatura infantil y juvenil en la educación literaria	93
6.1. <i>Clasificación de la literatura infantil y juvenil</i>	98
6.2. <i>El lector de la literatura infantil y juvenil</i>	103
6.3. <i>Historia de la literatura infantil y juvenil</i>	104

CAPÍTULO 3

LA ANIMACIÓN A LA LECTURA 113

1. El nacimiento de la animación lectora	113
2. Definición y características	116
3. El docente como mediador	123
4. Propuestas de animación lectora	125
5. Las tecnologías de la comunicación y la animación a la lectura	128
6. Las revistas de literatura infantil y juvenil y la animación lectora	134
7. La biblioteca escolar, recurso educativo y espacio para la animación lectora	137
7.1. <i>Funciones de la biblioteca escolar</i>	140
7.2. <i>Propuestas para la mejora de la biblioteca escolar</i>	142
7.3. <i>Proyecto lector y proyecto de biblioteca</i>	142
7.4. <i>Experiencias didácticas en la biblioteca</i>	144
7.5. <i>Los responsables de la biblioteca</i>	145
7.6. <i>Dimensión educativa de la biblioteca</i>	146
7.7. <i>La introducción de las nuevas tecnologías en las bibliotecas escolares</i>	147

CAPÍTULO 4

LA EXPRESIÓN ESCRITA 149

1. La destreza de la expresión escrita	149
2. El proceso de escritura	150
3. Modelos teóricos explicativos del proceso de escritura	154
4. Enfoques didácticos en la enseñanza de la composición escrita	157
5. La evaluación de la expresión escrita	162
6. Las actividades de expresión escrita	164
7. El taller de escritura creativa	165

CAPÍTULO 5	
MARCO NORMATIVO: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	175
1. Introducción	175
2. La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo: bases del enfoque por competencias	176
2.1. <i>Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria</i>	179
2.2. <i>Las competencias básicas</i>	180
2.3. <i>La materia de Lengua castellana y Literatura y la competencia en comunicación lingüística</i>	184
2.3.1. <i>Objetivos</i>	186
2.3.2. <i>Contenidos</i>	188
2.3.3. <i>Criterios de evaluación</i>	194
2.3.4. <i>Metodología</i>	197
3. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	198
3.1. <i>Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato</i>	200
4. La legislación educativa en Andalucía	203
4.1. <i>Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía</i>	203
4.2. <i>Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía</i>	204
4.3. <i>Orden de 17 de mayo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria y bachillerato en Andalucía</i>	207
4.4. <i>Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía</i>	208
5. Otros documentos legislativos de aplicación	209
5.1. <i>Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía</i>	209
5.2. <i>Acuerdo de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas en los Centros Educativos Públicos de Andalucía</i>	214

5.3. Instrucciones de 11 de junio de 2012, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria	220
6. A modo de síntesis valorativa	221

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 6

DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	225
1. Revisión de estudios precedentes	225
2. Tipo de investigación	228
3. Objetivos e hipótesis de la investigación	230
4. Contexto del estudio	231
4.1. Características sociales	233
4.2. Características económicas	234
4.3. Situación educativa de la población infantil y juvenil	234
4.4. Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje	234
5. Sujetos de la investigación	235
5.1. Grupo experimental (GE)	235
5.2. Grupo control (GC)	237
6. Fases de la investigación	238
6.1. Variables de investigación utilizadas	240
6.1.1. Variables extrañas o intervinientes	240
6.1.2. Variables dependientes	245
6.1.3. Variables independientes	250
7. Instrumentos de recolección de datos y escalas de medición de las variables	267
7.1. Cuestionario para las variables intervinientes	267
7.1.1. Objetivos del cuestionario	267
7.1.2. Diseño y estructura	268
7.2. Cuestionario para las variables dependientes	272
7.2.1. Diseño del cuestionario para el estudio de las variables	273
7.2.2. Diseño del ejercicio para el estudio de las variables	276
7.3. Validación de los cuestionarios	278
7.3.1. Cuestionarios: Alfa de Cronbach y juicio de expertos	278
7.3.2. Ejercicio de expresión escrita: juicio de expertos	279
8. Estudios estadísticos realizados	279
8.1. Alfa de Cronbach	280
8.2. El estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias	280
8.3. El test chi-cuadrado de Pearson de homogeneidad entre grupos	281
8.4. La identificación de la moda en las variables categóricas de actitud	281
8.5. Las medidas de tendencia central y de dispersión en las variables	281

CAPÍTULO 7	
ESTUDIO INTERGRUPOS: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LA COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL	283
1. Introducción	283
2. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control en el cuestionario inicial para las variables dependientes referidas a la actitud del alumnado ante la lectura	284
<i>2.1. Datos descriptivos, comparación del p-valor y moda del estudio del cuestionario inicial</i>	284
<i>2.2. Análisis y discusión de los resultados estadísticos en la comparación de las variables referidas a la actitud ante la lectura del cuestionario inicial entre el grupo de control y el experimental</i>	295
3. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control en la prueba inicial inicial para las variables dependientes referidas a la expresión escrita	297
<i>3.1. Datos descriptivos y comparación del p-valor del estudio inicial sobre la expresión escrita</i>	297
<i>3.2. Análisis y discusión de los resultados estadísticos iniciales en la comparación de las variables referidas a la expresión escrita</i>	301
4. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control en el cuestionario final para las variables dependientes referidas a la actitud del alumnado ante la lectura	302
<i>4.1. Análisis y discusión de los resultados estadísticos en la comparación de las variables dependientes referidas a la actitud del alumnado ante la lectura del cuestionario final entre el grupo experimental y el de control</i>	313
5. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control en la prueba final para las variables dependientes referidas a la expresión escrita	316
<i>5.1. Datos descriptivos y comparación del p-valor del estudio final sobre la expresión escrita</i>	316
<i>5.2. Análisis y discusión de los resultados estadísticos finales en la comparación de las variables dependientes referidas a la expresión escrita</i>	320
6. A modo de síntesis	323

CAPÍTULO 8	
ESTUDIO INTRAGRUPOS: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LA EVOLUCIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL	325
1. Introducción	325
2. Resultados obtenidos por el grupo experimental en los cuestionarios inicial y final en las variables dependientes referidas a la actitud del alumnado hacia la lectura	326

2.1. Datos descriptivos, comparación del p-valor y moda del grupo experimental en la actitud hacia la lectura	326
2.2. Análisis y discusión de los resultados de la comparación de las variables de los cuestionarios inicial y final sobre actitud ante la lectura del grupo experimental	340
3. Resultados obtenidos por el grupo experimental en las pruebas inicial y final de expresión escrita	343
3.1. Datos descriptivos, comparación del p-valor y medidas de tendencia central y dispersión del estudio del grupo experimental en la expresión escrita	343
3.2. Análisis y discusión de los resultados de la comparación de las variables de las pruebas inicial y final de expresión escrita	350
4. A modo de síntesis	352

CAPÍTULO 9

ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

INTERVINIENTES Y LAS VARIABLES DEPENDIENTES EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

1. Introducción: resultados del test chi-cuadrado de homogeneidad entre grupos	355
2. Correlaciones sin significatividad estadística entre las variables dependientes e intervinientes	357
2.1. Correlaciones de resultados sin significatividad estadística	357
2.2. Análisis de los resultados estadísticamente no significativos	374
3. Correlaciones con significatividad estadística entre las variables dependientes e intervinientes	379
3.1. Correlaciones con resultados con significatividad estadística	379
3.2. Análisis de los resultados estadísticamente significativos en las correlaciones entre las variables dependientes e intervinientes	390

CONSIDERACIONES FINALES

1. Introducción	397
2. Conclusiones principales	398
2.1. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intergrupos	398
2.1.1. Conclusiones sobre la hipótesis referida a la actitud ante la lectura	398
2.1.2. Conclusiones sobre la hipótesis referida a la expresión escrita	400
2.2. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intragrupos	402
2.2.1. Conclusiones sobre la hipótesis referida a la actitud ante la lectura	402

2.2.2. <i>Conclusiones sobre la hipótesis referida a la expresión escrita</i>	405
2.3. <i>Conclusiones sobre el estudio de las correlaciones existentes entre las variables intervinientes y las variables dependientes</i>	406
3. Principales aportaciones del estudio	409
4. Limitaciones de la investigación	411
5. Prospectiva investigadora y formulación de nuevas hipótesis	412
6. Implicaciones didácticas	415
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	417
ANEXO	
DATOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES INTERVINIENTES Y LAS VARIABLES DEPENDIENTES EN EL GRUPO EXPERIMENTAL	439
1. Variable <i>Sexo</i>	439
2. Variable <i>Edad</i>	448
3. Variable <i>Lugar de nacimiento</i>	461
4. Variable <i>Lengua materna</i>	470
5. Variable <i>Lengua familiar</i>	478
6. Variable <i>Lengua del ámbito familiar</i>	492
7. Variable <i>Edad madre</i>	501
8. Variable <i>Instrucción madre</i>	509
9. Variable <i>Profesión madre</i>	523
10. Variable <i>Edad padre</i>	532
11. Variable <i>Instrucción padre</i>	545
12. Variable <i>Profesión padre</i>	554
13. Variable <i>Número de lectores en la familia</i>	563
14. Variable <i>Lecturas del ámbito familiar</i>	576
15. Variable <i>Libros del ámbito familiar</i>	590
16. Variable <i>Trabajo futuro</i>	608
17. Variable <i>Valoración del uso del español</i>	617

No es, pues, mejor maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de hacer hombres dueños de sí y de sus facultades, el que asocia su trabajo al de los alumnos, y les hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos, el que se baja y allana hasta los últimos, y los ayuda y levanta de modo que los pone á su altura, y hasta en disposición de recorrer por sí nuevos horizontes; no el que lleva a sus alumnos sobre sí, como el camello, sino el que los conduce junto á sí, como el ayo, ese es el buen maestro.

Del Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898
en la Universidad Literaria de Granada por el Doctor Don Andrés Manjón
catedrático numerario de la Facultad de Derecho.

Edición de Andrés Palma Valenzuela y José Medina Ocaña. (2009).
Andrés Manjón. Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando.
Biblioteca Nueva, p. 147.

INTRODUCCIÓN

1. Origen y contexto de la investigación

Hoy día el sistema educativo de nuestro país se encuentra en un momento en el que urge un cambio metodológico que no basta con teorizar desde el ámbito académico sino que es necesario trasladar a la práctica real de las aulas. En este sistema encontramos una legislación que permite un amplio abanico de posibilidades metodológicas, un claustro con formación suficiente pero poca experiencia práctica y un alumnado heterogéneo con multitud de actitudes e inquietudes diferentes, todas ellas con necesidad de tratamiento individualizado.

La legislación educativa actual, resultado y compendio de una larga lista de leyes anteriores, se esfuerza por legislar a favor de la diversidad, por hacer valer la importancia de la lectura para la adquisición de los contenidos de cada etapa y por establecer unos objetivos que sin mermar el nivel, sean capaces de ser alcanzados por una amplia mayoría de alumnos. Sin embargo, esta voluntad no parece suficiente para conseguir una educación que logre eliminar el abandono escolar y mejore los resultados en competencias como la comprensión lectora, la expresión escrita, la expresión y comprensión oral u otras. Los resultados de las pruebas PISA, realizadas durante 2015, nos indican que la necesidad de establecer cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje es urgente y quizás una de las tareas más relevantes que nos ocupan a nivel social.

En cada una de las leyes estudiadas en este trabajo se observa la importancia que se le otorga a la lectura y cómo se insiste en que se refleje en el día a día en todas las asignaturas y no únicamente en la de Lengua Castellana y Literatura, que es la que compete a esta investigación. Multitud de iniciativas regionales, comarcales y de centro respaldan este valor que se le otorga a la comprensión lectora desde las primeras etapas de la educación. Aun así, y tal y como indican los resultados, todavía es largo el camino que tenemos que recorrer para que la lectura sea una de las principales actividades del aula, que se perciba con cariño por parte del alumnado y que gracias a esto se instaure un hábito lector no solo en ellos sino también en las familias de cada uno. Unos hábitos de lectura sólidos y constantes repercutirán en la mejora de la comprensión lectora y de la expresión escrita, otra de las competencias más necesarias de perfeccionamiento entre el alumnado que le permitirán una óptima comunicación.

El alumnado que compone las aulas de nuestros centros es heterogéneo, no solo en necesidades sino también en inquietudes, y es necesario trabajar ambas para poder desarrollar el potencial de cada uno, de forma que se conviertan en personas felices e integradas en la sociedad. En muchas ocasiones el gran número de alumnos por clase y la

necesidad de cumplir demasiados objetivos legislativos dificultan la tarea de tratar a cada uno con la exclusividad que se merece y a la que la legislación le otorga derecho. El contexto familiar, económico y social, en muchas ocasiones, también constituye un obstáculo que los docentes tienen que lidiar con prudencia y constancia, sabiendo que a veces las semillas repartidas en la siembra dan fruto cuando ya no se espera.

2. Justificación y objetivos

El presente estudio nace en esta encrucijada, pues la investigadora, docente de Lengua Castellana y Literatura, impartía clase en un centro de compensatoria donde las carencias del alumnado en habilidades, recursos y competencias eran indiscutibles, el hábito lector inexistente y el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba lleno de dificultades. Las características académicas, familiares, sociales y económicas de los estudiantes eran tan complejas que un tratamiento didáctico tradicional habría sido un fracaso tal y como indicaban los resultados que se habían cosechado hasta entonces. La posibilidad de instaurar una herramienta metodológica innovadora que pudiera generar cambios en algunas de estas variables se percibía no solo como una emocionante aventura sino como una imperiosa necesidad educativa. Esto, unido al atractivo que supone la animación lectora como instrumento motivador para la instauración del hábito lector, y las repercusiones positivas que podrían traer ambos en la expresión escrita del alumnado fue el detonante para comenzar a idear este proyecto. Sin embargo, tras el primer contacto con el alumnado con el que íbamos a llevar a cabo la investigación, presentimos que existía un problema si queríamos instaurar en ellos un hábito lector consistente. Este problema era el hecho de que la lectura en general, y la literaria en particular les producía un rechazo inicial que era difícil de abordar a pesar de trabajar con herramientas de carácter lúdico. Esto nos llevó a plantearnos que, quizás, lo primero que hay que fomentar es el gusto por la literatura y la lectura. Si el alumnado tiene experiencias previas negativas o nunca se ha acercado con ilusión a esta práctica por el desinterés generalizado que rodea a la actividad lectora, difícilmente podremos alentarlos y esperar óptimos resultados.

Lo primero que tenemos que fomentar, antes que el hábito lector, es una actitud positiva hacia la literatura, las sensaciones placenteras que nos rodean cuando nos sentimos inmersos en una novela, asistimos a una representación teatral o recitamos un poema. Esta vivencia, que cualquier docente intenta acercar diariamente a su alumnado repitiéndole incesantemente las bondades del hecho literario, tiene que ser experimentada en primera persona para poder ser apreciada y que se quiera incluir de forma voluntaria en las actividades a las que dedican su tiempo libre. El hábito lector se basa fundamentalmente en

la voluntad con la que cada uno se acerca a la literatura un tiempo concreto cada día, y esta radica en la libertad con la que alguien decide hacer aquello que le apasiona o siente placer.

El taller de animación lectora nos ofrecía la posibilidad de acercar el hecho literario de forma lúdica al alumnado e intentar, de este modo, alejar el primer rechazo que para ellos suponía la lectura de cualquier obra literaria a través de juegos, actividades atractivas y cercanas a ellos. La experiencia previa como docente junto a los estudios previos relativos a la animación lectora nos animaron a intentar fomentar el gusto por la lectura a través de esta herramienta. A pesar de la complejidad que ya entrañaba la idea inicial del proyecto, quisimos observar los cambios que esta práctica producía en la expresión escrita del alumnado, que era muy pobre y llena de carencias. También observamos cómo algunos de los estudios previos analizados abordaban esta cuestión, pero no en centros de compensación educativa con un contexto tan particular como el que señalamos, por estos motivos decidimos aunar las tres variables en la investigación.

Por lo tanto, diseñamos tres objetivos principales. El primero y principal era conocer si la participación en los talleres de animación lectora fomenta el gusto por la lectura del alumnado y si, a su vez, se observa progresión en su expresión escrita.

Para tener datos que aportaran mayor fiabilidad se realizó un estudio comparativo, analizando los resultados del grupo experimental que sí participaba en el programa de animación lectora, con los del grupo de control, que seguía una programación didáctica tradicional. Por lo tanto, el segundo objetivo era conocer si el alumnado del grupo experimental mejoraba más su actitud ante la lectura y su expresión escrita que el alumnado del grupo de control.

Por último, teniendo en cuenta el contexto de educación compensatoria del que partíamos, se vio el interés que podría suponer encontrar conexiones entre los progresos realizados por el alumnado y los factores familiares, económicos y sociales que los rodeaban. Por lo tanto, se estableció como último objetivo conocer qué variables relativas al contexto se relacionan con la mejora de la actitud ante la lectura o la progresión en la expresión escrita producidas por la participación en los talleres de animación lectora.

Las conclusiones que se obtienen son relevantes para la comunidad investigadora y docente pues ofrecen los resultados de un estudio que se ha realizado en la práctica real del aula, en un contexto con múltiples dificultades y aproximando la teoría a la cotidianidad. Las consecuencias de esta actividad se traducen en una invitación a la inclusión en las programaciones didácticas herramientas lúdicas como el taller de animación lectora y en la posibilidad de ampliar la investigación en un futuro para la obtención de resultados que se puedan generalizar.

3. Método y fuentes

Las fuentes consultadas para la revisión bibliográfica han sido múltiples y heterogéneas, desde artículos académicos, científicos o didácticos, hasta experiencias de aula, pasando por manuales, libros de texto o programaciones didácticas. Esta revisión bibliográfica y de investigaciones precedentes nos permitió observar que se trataba extensamente y en profundidad la lectura, los talleres de animación lectora o la expresión escrita, pero que los estudios que establecían conexiones entre los diferentes ámbitos no se realizaban en un contexto de compensación educativa.

Por este motivo decidimos comenzar una investigación no paramétrica, es decir, aquella que se realiza cuando no existen antecedentes similares en el campo de estudio, y de corte exploratorio que nos permitiera, al finalizar y basándonos en las conclusiones, aportar a la comunidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura unas hipótesis para realizar un estudio posterior más concreto y maduro. Se trata de una investigación cuasi-experimental, que persigue la comprobación del efecto de la intervención específica de los talleres de animación lectora en alumnado que no ha sido asignado al azar, y cuantitativa, pues los datos arrojados por los cuestionarios se analizan a través de diversos estudios estadísticos. El estudio tiene carácter deductivo, y un diseño longitudinal y de seguimiento, es decir, reúne datos en dos momentos separados en el tiempo y los compara para observar los cambios que se han producido entre ambos momentos.

4. Estructura del trabajo

La presente tesis doctoral ha sido estructurada en dos partes, los fundamentos teóricos y la investigación empírica. La primera se compone de cinco capítulos y la segunda de cuatro, más uno final dedicado a consideraciones finales.

El primer capítulo de los fundamentos teóricos muestra cuál ha sido la evolución histórica de la enseñanza de la literatura en la enseñanza secundaria en España desde los primeros documentos legislativos que se tiene constancia, es decir, el Real Decreto del Plan General de Estudios de 17 de septiembre de 1845. Desde el siglo XIX hasta nuestros días se realiza un minucioso camino por todos los artículos que conforman las diferentes leyes y que han diseñado los planes de estudios, centrándonos en los aspectos relativos a la literatura y al tratamiento de la lectura.

La educación literaria ocupa el segundo capítulo, en el que hemos tratado de recuperar y actualizar las diferentes definiciones del concepto para intentar consensuar a qué

nos referimos cuando hablamos de educación literaria y qué esperamos que consiga el alumnado. Para su adecuada definición era necesario acercarnos a nociones como competencia literaria, competencia lectora o intertexto lector, cuestionarnos la validez del canon actual y esbozar el curso de la literatura infantil y juvenil en nuestro país.

El tercer capítulo muestra los elementos que definen y caracterizan la animación a la lectura, cuál es el papel del docente como mediador, la función del espacio de la biblioteca en esta práctica y propuestas muy diversas, desde las más tradicionales hasta las que pasan por el uso de las tecnologías de la comunicación, sin dejar de lado la colaboración tan imprescindible y meritoria que han tenido para esta herramienta metodológica las revistas de literatura infantil y juvenil.

En el capítulo número cuatro nos acercamos a la expresión escrita para abordar esta destreza, los diferentes modelos teóricos que explican el proceso de escritura, algunos enfoques didácticos en su enseñanza, las técnicas de evaluación utilizadas así como propuestas de actividades de escritura creativa.

El último capítulo de la fundamentación teórica recoge el marco normativo, un análisis del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria. En este apartado se hace un estudio del marco legislativo que estaba vigente durante la realización de la investigación, tanto a nivel estatal como regional.

La segunda parte de la tesis, la investigación empírica, comienza con el capítulo relativo al diseño y método de la investigación. En él se realiza una revisión de estudios precedentes para, a partir de ahí, indicar cuáles fueron los pasos que se siguieron en la realización del estudio. Se plantean los objetivos, se describe el contexto del estudio, los sujetos que participan en la investigación y se detallan las fases que la componen. A continuación se detallan los diferentes instrumentos utilizados para la recolección de los datos y las escalas de medición de las variables así como los diferentes estudios estadísticos realizados.

Los tres últimos capítulos exponen los diferentes estudios estadísticos realizados. El séptimo muestra el estudio intergrupos, ofreciendo los resultados de la investigación referidos a la comparación entre los grupos experimental y de control, y el octavo, el estudio intragrupos, con los resultados de la investigación referidos a la evolución del grupo experimental, en ambos casos en relación a la mejora de la actitud ante la lectura y de la expresión escrita.

Por último, el noveno capítulo refleja la relación entre las variables intervinientes y las variables dependientes en el grupo experimental, permitiéndonos establecer conexiones entre los factores socioeconómicos y los cambios producidos en la actitud ante la lectura y la expresión escrita del alumnado.

Para finalizar hemos reflejado en un capítulo las principales conclusiones a las que hemos llegado con la presente tesis doctoral. En este apartado hemos querido presentar no solo las conclusiones que hemos deducido de los análisis estadísticos realizados, sino especialmente cuáles han sido las principales aportaciones de nuestro estudio a la comunidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pues consideramos que algunas de ellas son relevantes y pueden mejorar el actual sistema de enseñanza-aprendizaje. También hemos indicado las limitaciones de la investigación, siendo conscientes de las dificultades que han determinado nuestro estudio, todo ello con el deseo de contribuir con la comunidad investigadora y docente aportando nuevas líneas de investigación concretas, maduras y basadas en la experiencia. Con este último apartado cerramos una empresa que esperamos que contribuya a mejorar la enseñanza de la lengua y la literatura, fomentar el gusto del alumnado por la lectura y que, desde luego, ha constituido un gran aprendizaje personal y académico para la investigadora.

5. Agradecimientos

Para finalizar quiero manifestar mi infinita gratitud a todas aquellas personas que han caminado junto a mí estos años y me han alentado, corregido y acompañado. En primer lugar, y de forma muy especial, a la Doctora María Pilar Núñez Delgado, cuyos consejos, propios de quien atesora la sabiduría de la experiencia, han sido los hilos que han ayudado a tejer mis ideas. Ha sabido dar forma a mis inquietudes investigadoras, me ha guiado con entusiasmo y ha construido conmigo este proyecto con rigor académico, cercanía e ilusión. Quiero manifestar un agradecimiento sincero a mis alumnos del Instituto Río Andarax, porque me han enseñado el valor de la diversidad y la dificultad más cruda de la humildad. Mi agradecimiento infinito a mis padres, por sus palabras de ánimo desde la primera página de este trabajo y su ejemplo de amor, esfuerzo y superación en el día a día. El amor más grande se encuentra en la entrega de uno mismo en los gestos más humildes. También a mis hermanas, pues cada minuto que han dedicado a ayudarme ha sido el mejor de los regalos y porque son para mí un apoyo del que no puedo prescindir. A mis amigos les agradezco que no se hayan conformado solo con serlo, sino que hayan querido formar parte de mi familia, una parte indispensable, alegre y fiel. A mi marido José Manuel me faltan las palabras con las que agradecerle el entusiasmo con el que me anima cada día, su dedicación sin cansancio a nuestra familia y las numerosas renunciadas a sus objetivos profesionales. Ha apartado el desánimo de la dificultad, ha fortalecido la constancia que necesitaba para finalizar y me ha contagiado de la vitalidad que impregna todo lo que hace. Y por supuesto a Ángela, que ha venido para cambiar el sentido de lo que conocíamos, para darle un orden nuevo a todo y multiplicar el significado de la palabra amor.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza de la Literatura que se imparte en la actualidad en Secundaria, y que en posteriores epígrafes analizaremos en profundidad, es el resultado de una evolución histórica que comenzó en 1845. En este año se inició un recorrido que hasta el día en el que comenzó esta investigación estaba compuesto por once leyes de educación que los diferentes gobiernos de España redactaron con sus correspondientes planes de estudios.

Estos planes de estudios han ido modificándose incorporando cambios asociados a las transformaciones sociales; aunque en todos ellos se puede apreciar la relevancia de la materia de Lengua y Literatura, debido al alcance de su utilidad en la vida diaria del alumno¹.

Las leyes que han regido los planes de estudio y el currículo en las diferentes etapas educativas son las siguientes:

- Real Decreto del Plan General de estudios de 17 de septiembre de 1845.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.
- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media.

¹ Siguiendo las recomendaciones de la Real Academia Española, se utiliza en este trabajo el masculino como género no marcado para referirnos no solo a los individuos de ese sexo sino también para designar a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos (2009: 85).

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa¹.

Debido a que nuestro objeto de estudio se restringe a la Educación Secundaria Obligatoria y a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, vamos a hacer referencia a aquellos niveles educativos que en las diversas leyes afectan al periodo comprendido entre los once y los dieciséis años de edad, es decir, a aquellos que se corresponden actualmente con los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, y a las áreas de conocimiento que estén relacionadas con nuestra materia. Asimismo reflexionaremos acerca de la importancia que en cada documento legislativo se le otorgue a la lectura.

1. Real Decreto del Plan General de Estudios de 17 de septiembre de 1845

Pedro José Pidal, ministro de la Gobernación de España, redacta lo que podemos llamar la primera ley de educación en nuestro país. El escrito que dirige a la reina Isabel II manifiesta la necesidad de una organización de las etapas educativas, de los contenidos impartidos y de determinados aspectos administrativos. Hace una mención específica a la educación secundaria, refiriéndose a su crecimiento y a la importancia de su existencia. Pedro José Pidal describe esta etapa como el momento idóneo en el que la enseñanza ha de ser impartida. Considera que la educación que recibe la persona en esta edad, que va desde la infancia a la adolescencia, configurará su carácter y su modo de desarrollarse a lo largo de su vida. Por lo tanto, sostiene que una de las ramas del saber que han de recuperarse son las humanidades, pues son la base del resto de enseñanzas. Afirma que la educación moral, religiosa y literaria se basa en las lenguas antiguas y que por este motivo el estudio del latín y el español han de ir acompañados.

¹ Dicha ley educativa se promulgó estando ya en curso la investigación.

Este documento determina que la Instrucción Pública comprenderá cuatro clases de estudios. En primer lugar, los estudios de segunda enseñanza, que a su vez se divide en elemental y de ampliación. La primera comprenderá cinco años y la segunda es la que prepara para el estudio de carreras universitarias o para afianzar los conocimientos ya adquiridos. La enseñanza elemental, que está compuesta por cinco cursos, divide el estudio de la Lengua Castellana y su Literatura en las siguientes asignaturas:

- Primer año: Gramática castellana. Rudimentos de lengua latina.
- Segundo año: Lengua castellana. Lengua latina, sintaxis y principios de la traducción.
- Tercer año: Continuación de las lenguas castellana y latina: ejercicios de traducción y composición en ambos idiomas.
- Cuarto año: Continuación de la lengua castellana; traducción de los clásicos latinos, y composición.
- Quinto año: Traducción de los clásicos latinos. Elementos de retórica y poética. Composición.

En esta organización de los contenidos podemos ver cómo el estudio de la lengua castellana siempre va acompañado del de la lengua latina, hasta el punto de que en el quinto año no se hace una mención explícita al estudio de la primera. Observamos también cómo la secuencia se va haciendo cada vez más compleja en ambos ámbitos, el castellano y el latino, comenzando por la gramática y finalizando en la composición de textos.

No se hace referencia a las diferentes destrezas, hablar, escuchar, leer y escribir, lo cual, junto al examen de los contenidos, permite suponer que se produce un predominio de la escritura sobre la oralidad.

En cuanto al aspecto literario, observamos que la única alusión en el Real Decreto dentro de la enseñanza elemental es la que se realiza a la retórica y la poética en el quinto año, y no se refiere a la literatura española sino a la latina.

La enseñanza de ampliación se divide en estudios de Letras y de Ciencias. Los estudios de Letras comprenden la asignatura de *Literatura general y, en particular, la española*, sin embargo los estudios de Ciencias carecen de esta materia. Para graduarse como *licenciado en Letras*, el alumno, tras dos años de estudio, deberá aprobar, entre otras, la asignatura de *Literatura*.

Por lo tanto, podemos concluir afirmando que el alumnado de mitad del siglo XIX debe esperar a la enseñanza de ampliación de Letras para profundizar en aspectos literarios, pues en las etapas anteriores el estudio se centraba más en los aspectos lingüísticos. El tratamiento de la Literatura era, evidentemente, historicista y los criterios de selección de las

obras y autores que componen el canon obligatorio estaban más centrados en los valores de estos como representantes de la identidad nacional que entonces se está consolidando.

2. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857

Esta ley fue elaborada en 1857 por Claudio Moyano, Ministro de Fomento, siendo Isabel II reina de España. El documento establece una división de las diferentes etapas que componen el sistema educativo español y el currículo de cada una de estas. Si nos centramos en la segunda enseñanza, veremos cómo se especifican las siguientes asignaturas relacionadas con el estudio de la lengua española:

- En el primer periodo: Ejercicios de Lectura y Escritura.
- En el segundo periodo: Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana; Retórica y Poética, Lenguas vivas.

Volvemos a ver cómo, al igual que en el Plan General de Estudios analizado anteriormente, se aúnan el estudio del latín y del castellano y no se hace mención al estudio de la literatura, sino que se prioriza la enseñanza de la lengua.

Esta exclusión de la literatura solo se da en la segunda enseñanza, porque en la primera se explicita que el segundo curso se dedicará únicamente a la lectura y el tercero a la escritura. En el artículo 89 de esta ley, se indica que el gobierno se encargará de seleccionar los libros de texto para la lectura en esta etapa, cuidando de que se adquieran los más idóneos para formar el corazón de los niños, inspirándoles enseñanzas religiosas y morales. Como vemos, al inicio de la escolarización se dedica un espacio a la literatura con el fin de que el alumnado aprenda a leer, pero esta dedicación se abandona cuando se llega a la segunda enseñanza.

En cuanto al uso de las bibliotecas, en el artículo 163 se hace referencia a la intención del Gobierno de promover su uso así como aumentar y mejorar las existentes.

3. Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media

Durante la dictadura franquista se redactó esta ley que organizaba los diferentes aspectos relacionados con la enseñanza. En lo que se refiere al bachiller, etapa que duraba desde los diez a los dieciséis años, este se dividía en dos niveles, elemental y superior. El estudio de la lengua y la literatura se establecía de la siguiente manera:

- Grado elemental: Lengua Española y Literatura.

- Grado superior: Literatura (comentario de textos y composición).

Asimismo, se especifica que el alumnado será ejercitado “en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarios y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados”.

Por lo tanto, durante los años en los cuales estuvo vigente esta ley educativa, se garantizó el estudio de la literatura en ambos niveles del bachiller. Es relevante la importancia que se le otorga a la lectura y al estudio de textos literarios, pues se decreta su enseñanza en un artículo específico para tal fin, el ochenta y tres.

En lo que respecta al uso de las bibliotecas, el artículo ciento catorce decreta que el Ministerio de Educación Nacional organizará un Gabinete Técnico para formar bibliotecas especializadas de libros de texto modelo, agrupados por asignaturas y grados, al servicio del profesorado, entre otras de sus funciones.

4. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

El fin de la reforma educativa que se inicia en 1970 es el de acabar con el esquema centenario que proponía la Ley Moyano para el sistema educativo, o, en palabras del propio documento, “democratizar la enseñanza”, para ello se propone evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba. Esta reforma educativa divide los niveles educativos en los siguientes: Educación Preescolar, Educación General Básica y Bachillerato. Estos dos últimos niveles educativos serán los que vamos a estudiar con detenimiento.

La Educación General Básica se dividirá en dos etapas y, en ambas, según el artículo diecisiete, se incluyen diferentes áreas. La relacionada con la lengua castellana comprenderá “el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional...”. Podemos comprobar cómo se decreta el estudio meramente lingüístico del español, excluyendo cualquier referencia a aspectos literarios. También es necesario destacar cómo en el artículo dieciséis se señalan los hábitos y técnicas que el alumnado debe aprender durante esta etapa para superarla con éxito y así poder desarrollarse como persona y, sin embargo, no se menciona la necesidad de adquirir hábitos de lectura, ni aparece ninguna referencia a este ámbito. Parece que es una cuestión que se presupone y en la que no es necesario incidir.

En el Bachillerato tampoco se menciona la necesidad de adquirir esta destreza ni la importancia que tiene para el desarrollo personal, seguramente porque se da ya por adquirida

y dominada, aunque sí figura la literatura como asignatura dentro de este nivel educativo: Lengua Española y Literatura.

Todos estos matices se unen a la ausencia de cualquier referencia a la lectura en otros artículos de la ley, hecho que significa un paso atrás en este campo con respecto a la ley anterior, promulgada en 1953. Sin embargo, este aspecto se verá modificado cinco años más tarde en el Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el plan de estudios de Bachillerato. Este decreto² aprueba el plan de estudios de Bachillerato e incide en una serie de aspectos interesantes relacionados con el ámbito de la lectura y la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

En primer lugar, se hace una reflexión acerca de la importancia del área del lenguaje en el currículo del alumnado pues tiende a ampliar su capacidad y expresión verbal, ya sea en la lengua materna o en una extranjera, lo que le ayudará en la mejora de su comunicación. También se afirma que, unida a esta tarea, se realizará una aproximación a las obras literarias para poner de relieve la cultura de un pueblo manifestada en el idioma.

A continuación se hace una división del currículo en áreas de conocimientos, y dentro de ellas se sitúan las asignaturas por cursos. En lo que respecta al área que nos concierne, el resultado es el siguiente: en el primer y el segundo cursos, la asignatura de Lengua Española y Literatura es obligatoria, mientras que en el tercer curso el alumno debe elegir dos asignaturas de tres que se ofertan.

- En la opción A: Lengua Española y Literatura, Latín y Griego.
- En la opción B: Lengua Española y Literatura, Ciencias Naturales y Física y Química.

Por lo tanto, se deja al deseo del alumnado la posibilidad de estudiar la asignatura, habiendo quienes, por lo tanto, renuncien a esta opción.

La Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria desarrolla el Decreto 160/1975 concretando el currículo de los tres cursos del Bachillerato y el de COU.

En el primer curso de Bachillerato, el estudio de esta asignatura se centra en el ámbito lingüístico y comunicativo: la lengua como sistema, la realidad lingüística de España, fonética y fonología, léxico, sintaxis, niveles de uso de la lengua... La única referencia a la literatura es el último epígrafe del programa que se denomina “La lengua literaria” y, como vemos, el estudio de la literatura aquí se acompaña al lingüístico.

² Se promulga al amparo de la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

En lo que se refiere a la lectura, en el último párrafo del capítulo destinado al primer curso, se afirma que el criterio primordial que debe regir la selección de textos será el que estos constituyan centros de intereses para estimular el gusto por la lectura. Este dato es importante por dos motivos. El primero es que se hace una referencia a la necesidad de motivar al alumnado a que lea. El segundo es que la solución a esta necesidad radica en la selección de textos.

En el segundo y tercer cursos es donde se establece la enseñanza de la literatura. En ambos cursos se estudia la historia de la literatura en España, comenzando por la Edad Media y finalizando en el siglo XX. La diferencia entre ambos cursos es que en segundo se inicia el temario con una introducción de teoría literaria y se finaliza con una aproximación a la literatura hispanoamericana, mientras que en tercero se busca un acercamiento más profundo a la historia literaria a través de los textos.

Según la Orden que venimos glosando, la finalidad de enseñar literatura es provocar el gusto por la lectura, enseñar a leer críticamente y proporcionar un mínimo de conocimiento histórico-cultural.

Esta enseñanza pretende que los alumnos lleguen a alcanzar una visión directa de los diversos aspectos que se estudian en la obra literaria, para ello en tercero deben analizarse obras completas y no simplemente fragmentos. Asimismo, se ofrece una variedad de obras clásicas de cada periodo para que se seleccione una lectura obligatoria.

Vemos cómo se procura un acercamiento a la literatura a través de la lectura, especialmente en el último curso del Bachillerato. La división de contenidos lingüísticos y literarios, y la secuenciación así establecida durante los tres cursos, responden a la intención de establecer las bases necesarias para llegar a la comprensión de los textos literarios y a la reflexión sobre ellos.

El tratamiento de la lectura en el sistema educativo de estos años se potencia más en los cursos finales, apareciendo únicamente en los primeros cursos como un medio para el aprendizaje de la destreza.

Por su parte, la Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan instrucciones para el desarrollo de lo dispuesto en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975 sobre el Plan de Estudios del Bachillerato establece, entre otros aspectos, el desarrollo de los temarios de cada asignatura. Para la materia de Lengua Española y Literatura se detallan las obras literarias³ de entre las cuales el Seminario Didáctico deberá seleccionar las que se leerán en cada curso del Bachillerato.

³ Aparecen divididas en la resolución por siglos a partir de la Edad Media y son un total de setenta y siete.

5. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares

La LOECE establece las disposiciones generales que se concretan en diferentes decretos y órdenes donde se desarrollan los diferentes planes de estudios

El Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de Educación General Básica determina en sus primeros artículos ciertos aspectos relacionados con la organización el funcionamiento en la EGB. En los anexos se concretan las enseñanzas mínimas para estos cursos. El primero de ellos es el de la asignatura de Lengua Castellana.

Este anexo divide la asignatura en siete bloques: *lenguaje oral, lenguaje escrito, vocabulario, reflexión gramatical, el lenguaje y los medios de comunicación social, literatura y comentario de textos*, y por último, *técnicas de trabajo*.

Las referencias a la lectura y al estudio de la literatura en este documento legislativo son varias. En el apartado del lenguaje oral se indica que se debe “realizar la lectura expresiva en distintos textos en prosa y en verso”, así como “recitar de memoria algunos de ellos”. En el bloque temático del lenguaje escrito, se refleja un especial interés por la rapidez de la lectura, incluso se establecen una serie de parámetros: velocidad mínima de 150 palabras por minuto al leer comprensivamente, y 30 palabras por minuto en la escritura. Asimismo, y relativo a nuestra temática, en este bloque se exige al alumno que pueda redactar descripciones, narraciones y sencillos poemas, hecho que implica la suposición de que el alumno conoce la diferencia entre estos tipos de textos.

En el apartado de literatura y comentario de textos, se plantean los siguientes objetivos:

- Reconocer los distintos géneros literarios tanto en prosa como en verso.
- Reconocer los recursos literarios, identificarlos en textos y emplearlos en redacciones personales.
- Conocer los elementos rítmicos y métricos del verso, así como las estrofas y su tipología, identificarlos en los poemas y emplearlos en composiciones poéticas.
- Reconocer los elementos de la narración.
- Identificar las diferencias entre textos literarios y no literarios.
- Conocer, a través de libros y fragmentos, obras de la literatura castellana representativas de diferentes épocas literarias.
- Realizar la lectura y comentario personal de las obras que se determinen para cada curso. Se especifica el número, una para sexto, dos para séptimo y tres para octavo.

- Comentar textos leídos en clase, centrándose el comentario en el argumento, los protagonistas, la acción, la realidad externa, las técnicas y recursos que emplea el autor, el género literario y el tema.

En estos bloques temáticos se incide en los aspectos literarios o en la lectura, aunque vemos que esta última está supeditada al estudio de la primera, y su fin es la realización del comentario textual.

6. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación

La LODE se define como una nueva norma que, respetando el espíritu que presidió la redacción de la Constitución Española, desarrolla los principios que en ella se contienen sobre materia de educación. Este es, por tanto, el fin de la ley educativa de 1985 que se centra en la organización y funcionamiento de los centros públicos, concertados y privados.

Durante la vigencia de este documento se promulga la orden de 19 de mayo de 1988 por la que se modifican las del 22 de marzo de 1975 y 11 de septiembre de 1976 sobre el plan de estudios del Bachillerato Unificado y Polivalente. En este documento no hay ningún cambio curricular, únicamente se modifica el horario semanal en diversas asignaturas.

7. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

La LOGSE, tal y como su nombre indica, reordena por completo el sistema educativo que estaba instaurado en España desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

En este documento se hacen dos alusiones a la materia que nos concierne. En primer lugar, en el artículo 19 se afirma que la educación secundaria contribuirá a desarrollar en los alumnos la capacidad de comprender y expresar correctamente en lengua castellana, y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos. Asimismo, en el artículo 26 se legisla que el bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos la capacidad de dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma. El resto de las alusiones al estudio de la Lengua Castellana y su literatura las encontramos en los Reales Decretos y Órdenes que exponemos a continuación.

En el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria se implantan las instrucciones básicas para el funcionamiento del nuevo sistema educativo y se determinan

cuáles son las capacidades que el alumnado deberá alcanzar a su paso por él. La primera capacidad que se cita es la que está relacionada con el uso del lenguaje, como vemos desde un punto de vista comunicativo, aunque no se restringe al uso del castellano sino que se amplía a las lenguas oficiales de las comunidades autónomas y a una lengua extranjera: “Comprender y producir mensajes orales y escritos, con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, y en su caso en la lengua propia de su Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje”. No se menciona ningún aspecto relacionado con la literatura en este Real Decreto.

Es en el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria donde se realiza la profundización en el currículo. Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las asignaturas se trabajan por bloques de contenidos.

En primer lugar se realiza una disertación acerca de la importancia del lenguaje en la comunicación, la necesidad de equiparar la lengua oral a la lengua escrita, y la certeza de que la enseñanza de la escritura y de la lectura se debe realizar en un contexto comunicativo. El estudio de la lengua escrita debe permitir al alumno ser capaz de disfrutar de las posibilidades de la lectura que ayuda a ampliar la visión del mundo.

Los objetivos generales se expresan como capacidades, que se formulan de forma muy general, y de las que cabe destacar en relación con la lectura y la literatura las siguientes:

- Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.
- Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria orales y escritos desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.

Estas dos capacidades son las que están relacionadas con la lectura, la interpretación y producción de textos literarios. Los contenidos necesarios para que el alumnado alcance las capacidades se dividen en cuatro ámbitos y se enuncian contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los ámbitos en los que se divide son:

- Usos y formas de la comunicación oral.
- Usos y formas de la comunicación escrita.
- La lengua como objeto de conocimiento.
- La literatura.
- Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

La sistematización de contenidos no se realiza por cursos sino de forma general, al igual que los objetivos o los criterios de evaluación.

Se hace referencia en el ámbito de los “Usos y formas de la comunicación escrita” a los contenidos actitudinales del interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje, conocimiento y placer, y a la valoración del aspecto lúdico y creativo de la lengua escrita.

En cuanto a la literatura, se sistematiza su estudio en el ámbito dedicado a ella y se centra en el estudio de la disciplina, de los periodos y corrientes literarias. Se persigue la animación a la lectura, lo vemos reflejado en el siguiente contenido actitudinal: “Interés y gusto por la lectura de textos literarios de diferentes géneros, épocas y autores, especialmente contemporáneos, tendiendo a desarrollar criterios propios de selección y valoración”. Es especialmente significativo este contenido, pues se explicita el deseo de promover la lectura entre el alumnado, no exclusivamente de obras clásicas, sino especialmente contemporáneas y elegidas de forma autónoma por el alumno.

Es de especial relevancia que no se plantee un criterio de evaluación relacionado con la lectura, aunque sí con diferentes aspectos literarios⁴. Sin embargo, los contenidos referidos anteriormente relacionados con la lectura no son evaluados directamente, sino que se suponen un medio para alcanzar los objetivos sin ser valorados exclusivamente.

El aspecto más significativo e innovador del Decreto 106/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía es la inclusión en el currículo del contenido transversal de la cultura andaluza. En cuanto a la lectura, se hace referencia a ella en el siguiente objetivo de la etapa: “Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza, con propiedad autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento”. Vemos que no se hace una referencia explícita a la lectura y que sí se incide en el hecho andaluz relacionado en esta ocasión con el habla.

También se hace referencia a la presencia de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura como obligatoria en el currículo.

La importancia de la ORDEN de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria, radica en la dación al centro educativo de la potestad y el deber de realizar un Proyecto Curricular inscrito en el Proyecto de Centro que recoja la secuenciación de contenidos que propone el profesorado de los diferentes equipos docentes. En el anexo I se realiza una propuesta desde las entidades administrativas mientras se realizan los pertinentes cambios para la adaptación de la legislación. En este anexo vemos una secuenciación de contenidos, que se dividen en cuatro bloques: expresión-comprensión

⁴ Géneros, obras, autores o elaboración de textos.

oral, expresión-comprensión escrita, la lengua como objeto de conocimiento y la literatura. La propuesta de esta división de contenidos se realiza por ciclos, dando libertad para aplicarlos en los dos cursos de cada ciclo de forma indiferente aunque con coherencia.

En el ámbito literario se realiza la siguiente secuenciación. En el primer ciclo se persigue un estudio general de los géneros literarios aunque se indica que las lecturas que se deben ofrecer al alumnado han de estar ordenadas cronológicamente y han de guiar al conocimiento de los grandes autores literarios. En este apartado⁵ se indica que la lectura y comentario de modelos variados de narraciones, sobre todo –aunque no exclusivamente– actuales, le pueden proporcionar al alumnado pautas y modelos para este ejercicio. Semejante referencia se realiza en torno a la lectura, aunque en esta ocasión para el segundo ciclo, indicando que en lugar de fragmentos se recurra a la lectura de obras completas. La lectura expresiva se indica como contenido manifiesto en ambos ciclos en el bloque de la expresión-comprensión escrita.

El Decreto 148/ 2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía modifica el Decreto 106/1992 y se refiere a la lectura de textos literarios como elementos que, adaptados a las edades de los alumnos de secundaria, ofrecen posibilidades de goce y disfrute, diversión y juego. Se trata por primera vez en la legislación educativa española la lectura como una actividad que puede ser lúdica.

El quinto objetivo que se formula dentro del grupo de los específicos de la materia para toda la etapa enuncia que el alumnado deberá conocer, comprender e interpretar textos literarios. Se afirma que se realizará un acercamiento al texto literario como fuente de construcción del sentido y de la propia personalidad. Se trata la literatura como un medio para el desarrollo personal, pero a la vez se incide en la necesidad del aprendizaje de términos relativos al aspecto más científico de la materia para la realización de comentarios de textos. Se percibe, por lo tanto, un acercamiento a la literatura como instrumento para el desarrollo de la imaginación y la creatividad y, al mismo tiempo, se mantiene la tendencia conservadora del estudio crítico de los textos.

Se establecen en este decreto una serie de orientaciones metodológicas entre las que encontramos la siguiente: “Practicar la lectura en todos los cursos, sobre todo de los textos literarios, para conseguir el gusto por ella y desarrollar los hábitos lectores”. Este apunte metodológico se desarrolla en una serie de argumentaciones que indican que la lectura ha de ser tratada en todos los cursos, pues uno de los objetivos generales de la etapa es la creación de buenos lectores aficionados a los libros. Se reconoce también la importancia de la actividad lectora como medio para la asimilación de recursos lingüísticos, vocabulario,

⁵ Al igual que en el Real Decreto 1345.

ortografía y orden de palabras y estructuras. Se recomienda que esta lectura se haga en voz alta o silenciosa y se invita a la realización de una serie de actividades relativas a la lectura: elaboración de antologías, memorización o representación de fragmentos poéticos o teatrales, realización de trabajos de campo sobre el entorno sociocultural o económico del texto literario, visitas culturales, actividades de puesta en escena en el aula, etc.

A continuación se dividen los contenidos del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en los siguientes ámbitos: *Comunicación, Teoría de la lengua, Literatura y Técnicas de trabajo*.

En el ámbito de la literatura se establecen los siguientes contenidos para cada uno de los cursos

- En primero se dispone un acercamiento general a diversos conceptos literarios como la variedad de géneros, narraciones tradicionales o el verso y sus elementos rítmicos. Se indica explícitamente la lectura completa de obras como cuentos o novelas.
- En segundo se profundiza en los contenidos literarios iniciados en primero. El primer ciclo sirve por lo tanto, como acercamiento inicial al hecho literario a través de lecturas generales y conceptos básicos. Se explicita como contenido la lectura de novelas completas.
- En tercero se inicial el estudio de la historia de la literatura española dentro del contexto europeo. Las corrientes literarias que se estudian son las enmarcadas entre la Edad Media y el siglo XVIII. Se propone la lectura completa de obras clásicas y actuales.
- Por último, en cuarto, se establece el estudio de las corrientes literarias en España desde el siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo no se propone un acercamiento a la literatura europea o hispanoamericana. En cuanto al contenido referente a la lectura se indica que debe ser de obras completas, sin especificar género literario.

Es muy relevante la clasificación de las capacidades que han de valorarse en los criterios de evaluación. La referida a nuestro ámbito de estudio se enuncia así: “Sobre la lectura, el análisis de textos literarios y la escritura de creación personal”.

En la evaluación de esta competencia podemos percatarnos de la importancia que se le da en este decreto a la lectura, pues se valoran la madurez alcanzada en ella, la comprensión de la estética del lenguaje y la interpretación de textos literarios. Para evaluar estos aspectos se desglosan una serie de criterios que ayudarán al docente a valorar el grado de adquisición de la competencia lectora y literaria.

Hemos podido comprobar cómo en el decreto 148/2002 se produce un acercamiento al texto literario no únicamente para el estudio de las diferentes etapas de la historia de la

literatura sino como un fin en sí mismo que puede ser lúdico y que a su vez es esencial como herramienta para el estudio del resto de las materias.

8. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes

Esta ley se centra especialmente en la regulación y ordenación de aspectos educativos relacionados con la autonomía y gestión de los centros docentes: órganos de gobierno, claustro, dirección, inspección educativa... No se modifican, por lo tanto, aspectos relacionados con el currículo.

9. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

La LOCE, al comienzo del documento, en la exposición de motivos, se refiere a las graves deficiencias de la expresión oral y escrita del alumnado, y las relaciona con la falta de hábito lector, que, defienden, ha de ser potenciado con un mejor uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares. Sin embargo, debido a los cambios gubernamentales, dicha ley no llegó a aplicarse y por lo tanto no contamos con otros documentos legislativos que manifiesten la intención de desarrollar propuestas concretas para paliar estas deficiencias.

10. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Esta ley⁶, vigente durante la investigación, concreta la necesidad de atender una serie de aspectos que interfieren directamente en la calidad de la enseñanza, entre ellos, el fomento de la lectura o el uso de la biblioteca. También afirma la voluntad de fomentar la correcta expresión oral y escrita del alumnado, y la obligatoriedad de incluir un tiempo para la lectura en todas las materias educativas con el fin de promover el hábito lector. Estas son unas referencia generales acerca de la necesidad de una mejora de la calidad de la educación en estos aspectos, que se desarrollan y concretan en los Reales Decretos⁷ que estaban vigentes durante el desarrollo de la investigación y que ciñen los elementos curriculares.

⁶ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y sus Reales Decretos se desarrollan en el capítulo 5.

⁷ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que

11. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

La Ley Orgánica de 2013 para la mejora de la calidad educativa no estaba vigente durante el desarrollo del estudio, aunque es esencial incluirla dentro del recorrido por el panorama legislativo que estamos dibujando. Se compone de un único artículo que modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006. En él afirma la necesidad de trabajar aspectos como la comprensión lectora y la expresión escrita en todas las materias educativas, y desarrolla los elementos del currículo de forma más concreta en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato⁸.

12. Las grandes líneas en la evolución de la enseñanza de la literatura en secundaria

La enseñanza de la literatura durante la etapa que actualmente se conoce como Secundaria y cuyo tratamiento en la legislación educativa hemos analizado en este capítulo, durante mucho tiempo ha formado parte de la enseñanza de la lengua. En los documentos legislativos analizados se observa cómo pesan el modelo grecolatino y su evolución, especialmente en lo que respecta a la oratoria y la retórica, que ha dado lugar casi hasta nuestros días a un canon de lecturas cerrado y compuesto con preferencia por obras literarias clásicas grecolatinas y de los Siglos de Oro. Otro factor derivado de esta trayectoria ha sido un estudio de la literatura regido –sobre todo en las primeras leyes educativas– por la perspectiva historicista y el análisis de las diferentes figuras estilísticas. Hasta 1970, momento en el que se elabora la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, el estudio de la literatura está subordinado al de la lengua, orientado al conocimiento de los clásicos, y sin un tratamiento especial de la lectura.

Es a partir de la Ley General de Educación cuando se realiza una primera modernización de la enseñanza de la literatura, pues se hace referencia a la necesidad de motivar al alumnado a la lectura, y se propone como solución la modificación del canon de obras literarias. Sin embargo, estas modificaciones que se proponen desde los textos legislativos no llegan a aplicarse realmente en el aula, pues el canon que se utiliza es un canon cerrado y no se realizan en la práctica propuestas para animar al alumnado a leer. Se

se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

⁸ Comentado en el capítulo 5.

continúa el estudio de la literatura desde una ordenación cronológica de los movimientos, autores y obras literarias, y algunas de las actividades principales del trabajo diario de clase son los comentarios de texto y el análisis de las figuras retóricas siguiendo el modelo de comentario de Lázaro Carreter⁹ (1975).

Esta tendencia se mantiene hasta el siguiente gran cambio legislativo en materia educativa que es la LOGSE, en 1990, momento en el que parece que también se le va a otorgar a la literatura una mención especial en la estructura del sistema, y sin embargo, los cambios que se producen no son muy relevantes y no han tenido consecuencias notables. Esta legislación aún en una asignatura el estudio de la lengua y de la literatura, y aunque se supone que esta última configura un bloque específico, siempre está subordinado al estudio de la primera. De hecho, la mayoría de los libros de texto no integran los contenidos de ambos bloques sino que se trabajan de forma yuxtapuesta. Es relevante también que se haga una mención a la animación a la lectura pero sin que se propongan criterios de evaluación para valorar el grado de adquisición de esta destreza.

Desde hace décadas se busca un enfoque diferente, sin embargo esto está tardando en llegar a la práctica del aula. Hasta el momento, se percibe la innovación en casos aislados y no es una constante en la formación del alumnado. Se ha creado un conflicto metodológico por el choque entre las distintas orientaciones y contenidos (Mendoza, 2004: 55, 57), como el planteamiento historicista en el que impera el aprendizaje memorístico de los conceptos, la subordinación de la literatura a las actividades lingüísticas, el comentario de texto como exclusivo procedimiento de interpretación, la animación a la lectura como metodología para consolidar hábitos lectoras o las actividades de creación literaria.

Estos diferentes enfoques o la unión de ellos no sólo no han dado los resultados esperados sino que presentan muchas carencias:

- La limitada e incompleta base metodológica historicista y el estudio fragmentario de textos a través del comentario como instrumento de análisis.
- El estudio de conceptos sobre las obras literarias confunde la literatura con una simple memorización de obras y autores.
- La relación del alumnado con listas de títulos, características de estilo, datos sobre el argumento y no con la obra literaria.
- La separación de la literatura escrita en diferentes lenguas en asignaturas diferentes.

⁹ Dicho modelo se compone de la lectura atenta, la localización, la determinación del tema, la determinación de la estructura, el análisis de la forma partiendo del tema y la conclusión.

- La justificación de la única o correcta interpretación de la obra, que impide una valoración e interpretación personal.
- La ausencia de la relación del lector con la obra.
- La desatención a la relación de los conocimientos previos del lector con la obra literaria.
- La ausencia de formación literaria específica necesaria para convertir al alumno en un lector literario autónomo.

Todo esto acompaña a una realidad que es fácil de percibir, que era palpable al comienzo de esta reforma educativa y que sigue vigente actualmente: a la gran mayoría del alumnado no le gusta la literatura. Este sentimiento hay que enmarcarlo dentro de un cambio social regido por la pérdida de prestigio del estudio de las humanidades debido a su poco valor práctico o económico (Cerrillo, 2007), unido al poco esfuerzo que se percibe en los sistemas educativos por apostar y fomentar la literatura y la lectura en las aulas. Se dibuja así un panorama desolador en el que las ideas para hacer a los alumnos amantes de la lectura no han llegado realmente a las aulas, al margen de algunas propuestas innovadoras realizadas por docentes que, de forma aislada y con muchas dificultades, han apostado por este modelo educativo.

Las innovaciones educativas relacionadas con el ámbito literario y la lectura vienen de la mano de autores como Rincón y Sánchez Enciso (1982, 1983, 1983b, 1984) que acuñan el concepto de *taller literario*, a través del cual defienden que los alumnos tienen que practicar la escritura de intención literaria, que no solo es importante un acercamiento a la literatura a través de la lectura sino que a través de la escritura los adolescentes deben fomentar la creación artística. También de autores como Colomer (1998), que va forjando el concepto de educación literaria tal y como se conoce actualmente. Entiende que debe modificarse la enseñanza de la literatura pues el modelo que existe no tiene éxito, no hace lectores, ni amantes de la literatura y que es necesario un cambio en el concepto para cambiar la práctica en las aulas.

Sin embargo, a pesar de que se ha progresado en la teoría no se ha producido una evolución en la práctica diaria del aula. Los docentes siguen apostando por una enseñanza no integrada de los contenidos de lengua y literatura, tal y como se muestra en los libros de texto, en los que el comentario de texto y el análisis de las figuras retóricas siguen siendo una de las actividades principales en el estudio literario mientras las actividades de animación lectora se incluyen en la programación didáctica como un añadido.

En cuanto al canon de obras literarias, se sigue apostando por los clásicos, y aunque la lectura ha ganado peso en las innovaciones educativas, no parece deberse a un interés en que el alumnado se convierta en ferviente lector sino a los pésimos resultados obtenidos en

las evaluaciones externas. Estos contenidos y actividades relacionados con la lectura en muchas ocasiones no se planifican de acuerdo con los objetivos generales en las programaciones didácticas sino que se insertan en la ruta de trabajo de forma aislada y sin contextualizar.

Todo esto nos lleva a plantearnos un dilema sobre qué es más conveniente para el alumnado, o al menos sobre a qué dar prioridad en aras de conseguir resultados más efectivos: ¿enseñar comprensión lectora o enseñar literatura?, pues parece que conectar ambas cosas no es sencillo. La solución que plantea la enseñanza descontextualizada de ambos elementos parece ilógica, sin embargo para la integración de la lectura y la literatura hay que dejar atrás los antiguos presupuestos didácticos y partir de nuevas bases conceptuales, empezando por el concepto de *educación literaria*¹⁰.

¹⁰ Desarrollado en el capítulo 2.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN LITERARIA

1. Cuestiones de partida

La enseñanza de la literatura en el actual sistema educativo, tal y como hemos analizado en el capítulo anterior, está muy condicionada por los esquemas metodológicos empleados en los siglos anteriores. Los cambios que se han realizado en este ámbito han sido escasos y pausados en su aplicación. Los diferentes métodos que se han aplicado en la enseñanza de la literatura comienzan con el modelo retórico, empleado hasta los siglos XVIII y comienzos del XIX, donde el objetivo fundamental no era la enseñanza exclusiva de la literatura, sino preparar al alumnado para la realización de unas determinadas actividades profesionales. Se trataba en definitiva de una educación para la acción. A este modelo le sigue el modelo historicista, nacido en el siglo XIX a raíz de los nacionalismos, en el cual se estudia la literatura como la historia de unos autores y obras relevantes en una cultura, impregnándola del sentimiento y la exaltación nacional reinantes. Este modelo ha ejercido una fuerte influencia en la enseñanza de la literatura hasta la actualidad, pues se puede observar cómo se sigue llevando a la práctica en multitud de aulas de secundaria y bachillerato, que estudian listados de autores y obras representativas de cada movimiento y género literario y leen fragmentos sueltos de antologías literarias.

Ya en el siglo XX, a partir de 1970 surge el modelo de análisis e interpretación textual como respuesta al fracaso que el modelo anterior suponía en la enseñanza de la literatura, contrastado en el escaso dominio de la lengua escrita de las primeras generaciones de alumnos escolarizados obligatoriamente. Esto, unido a la edición a gran escala de obras literarias que implicaba entender la literatura en un sentido más funcional, espontáneo y placentero, hace que se empiece a considerar que la lectura tiene que ser el eje sobre el que gire la enseñanza de la literatura. Por ello, en el aula proliferan actividades como el comentario de texto y el análisis de figuras retóricas. Este tipo de ejercicios siguen presentes en la realidad cotidiana de las aulas actualmente. A partir de los años ochenta del siglo pasado, comienza a producirse un giro en la finalidad de la enseñanza de la literatura, que ya no es únicamente el conocimiento de los conceptos literarios sino la adquisición de hábitos de lectura para adquirir una competencia lectora, lo que se conoce como *educación literaria*. Esta radica en el interés por que el alumno recoja una serie de conocimientos y habilidades lingüísticas que le permitirán acercarse a las obras literarias y disfrutar de ellas como lector competente. Este concepto de educación literaria, que se va a desarrollar en este capítulo más detenidamente, no se entiende sin el de *competencia literaria*, concepto que marca claramente una renovación en la didáctica de la lengua y la literatura (Borda 2002: 178-193).

A la situación actual de la educación literaria como consecuencia de la trayectoria histórica de la enseñanza escolar de la literatura hay que añadir la falta de interés por la lectura que, en parte, viene provocada por la sobreabundancia de otras formas de ocio basadas en la imagen, mucho más fáciles de consumir y con menos esfuerzo que la literatura, produciéndose un descenso de la actividad lectora al finalizar la primaria, y un segundo descenso de esta actividad al finalizar la educación secundaria obligatoria (Colomer, 2009: 31). Ya en 1992 Nobile apuntaba a esta como la causa de la marginación de la literatura y planteaba

[...] con toda urgencia, la necesidad de una educación en la lectura crítica e inteligente, libre y desinteresada, fuente de placer y gratificación interior, que es la que el individuo no abandona a pesar de la fascinación que sobre él puedan ejercer otras formas más fáciles, seductoras y superficiales de ocio y comunicación (1992: 26).

Ana María Machado culpa de la falta de interés por la lectura a la escasa participación familiar. Afirma estar convencida de que si los padres de un niño no leen, el menor no leerá, porque se trata de un acto cultural que se realiza por imitación, y es una realidad que hay muchos padres que no leen y que no guardan en sus casas un espacio reservado para los

libros y el ámbito literario (2002: 15). Esto lo corroboran los últimos informes PISA¹ y PIRLS² que indican que una de las variables que tiene mayor impacto en el rendimiento de los individuos en comprensión lectora es el estatus económico, social y cultural. El informe PISA que afirma que el nivel de estudios de los padres incide de forma significativa en el rendimiento del alumnado en las tres áreas que evalúa esta prueba. Al nivel de estudios se añaden otros factores como la posesión de libros, que tiene un papel fundamental en el gusto por la lectura y la comprensión lectora, algo que también afirman los estudios de la Federación de Gremios de Editores de España. Todo esto “reafirma la importancia de los entornos familiares y sociales en el desarrollo de la alfabetización y el afianzamiento de las habilidades lectoras” (Margallo. A., Mata. J., 2015: 182). Aunque la relevancia de estas pruebas se ha puesto en entredicho en múltiples ocasiones, los informes que se realizan con posterioridad influyen en las políticas educativas de los países en las que se realizan, dan lugar a múltiples reflexiones y a numerosas investigaciones relativas al ámbito académico. El aprendizaje y el desarrollo del hábito lector se inician en el ambiente familiar desde la primera infancia, si el ambiente es rico en estímulos y ejemplos lectores las posibilidades de fomentar el gusto por la lectura aumentan, sin embargo, esto no ocurre en muchos casos, dando lugar a lo que se ha caracterizado como marginación inicial desde el entorno familiar. (Margallo. A., Mata. J., 2015).

Esta situación debe animar a toda la comunidad educativa, y especialmente al docente que enseña literatura en el aula, a reflexionar sobre las carencias de la situación actual de la educación literaria, sus limitaciones y especialmente sobre sus posibilidades y la necesidad de renovación, planteándose como problema de base la recuperación de la lectura como derecho y deber del sistema educativo (Machado, 2002).

A este debate se añade la separación que existe entre la lectura por placer y la educación literaria. Se trata de dos aspectos de la lectura que se retroalimentan, pero que hoy día en el sistema educativo todavía aparecen separados, porque no se crean espacios suficientes en el aula para fomentar la lectura voluntaria y por placer, animando a pensar que se lee solo para obtener un fin práctico. También se debate por la preocupación que generan las nuevas formas de lectura que trae internet y los entornos virtuales, que han contribuido al nacimiento de lo que se conoce como *lector cyborg*, es decir, aquel que lee de forma superficial para extraer información rápidamente y sin profundizar (Núñez, 2015).

Ante este complejo panorama, para una reflexión fructífera se deberían plantear una serie de cuestiones que guiarán las ideas que construyen la teoría sobre la educación literaria y sus componentes. En primer lugar, es necesario definir la educación literaria para, de esta

¹ PISA: Programme for International Student, realizado el último en 2015.

² PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study, realizado el último en 2011.

forma, limitar si es posible su alcance en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como definir su objeto de estudio. Tal y como afirma Mendoza,

[...] si de entre las diversas teorías literarias se hubiera obtenido ya una respuesta definitiva a preguntas como ¿qué es la literatura?, ¿qué confiere la cualidad literaria a un texto? o ¿por qué un texto es literario?, el objetivo del tratamiento didáctico de la literatura tendría una orientación más definida de la que actualmente se le atribuye. (2004:21)

La siguiente cuestión sería la referente a la lectura literaria y su papel dentro del desarrollo de la competencia literaria. ¿Cuál es el objetivo de la lectura literaria en la educación secundaria? ¿Cómo contribuye a crear un hábito lector? ¿Qué tipo de lecturas fomentan el gusto por la literatura y mejoran de esta forma la competencia literaria?

Esta última pregunta nos conduce directamente al canon literario en la educación secundaria y al tradicional debate en torno a los clásicos y su lectura. La discusión acerca de si los clásicos promueven el hábito lector o alejan definitivamente al alumno los han opuesto a la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ), otro de los elementos de la educación literaria en secundaria que será necesario definir y que debe encontrar su espacio en el desarrollo de la competencia literaria.

En relación con la LIJ han surgido las actividades de animación lectora y los talleres de creación literaria, cuya colaboración con el desarrollo de la competencia literaria y cuya implicación en el fomento de la lectura es necesario analizar para situarlos dentro del debate de la actual situación de la educación literaria y como materia objeto del presente estudio.

Por último, y como método de evaluación de las propuestas de cambio de la educación literaria, se presentan las características de la expresión escrita y las innovaciones didácticas llevadas a la práctica del aula en las que la escritura y los talleres de creación literaria son utilizados para mejorar la relación entre el alumno y la lectura y a su vez como técnica de evaluación.

Todas estas reflexiones acerca de la lectura, la educación literaria y el fomento del hábito lector se realizan a menudo en el ámbito académico y social porque prevalece la idea de que la transmisión del valor de la lectura concierne a la ciudadanía y especialmente al sistema educativo. Por lo tanto, este no puede dejarse llevar por la visión apocalíptica que impera acerca de la mala relación de los jóvenes con esta actividad y debe ofrecer las experiencias de lectura suficientes para conseguir los objetivos que se espera de él (Margallo. A., Mata. J., 2015).

2. Concepto de *educación literaria*

2.1. Finalidad de la educación literaria

En la base de la discusión acerca de una posible definición de la educación literaria se sitúa la finalidad intrínseca de dicha formación. Según la función que tenga que desempeñar esta educación así podrá ser definida. Para concretar su finalidad, en primer lugar, tal y como afirma Mendoza, es necesario resolver el conflicto que puede surgir entre el enfoque, la metodología y el tratamiento didáctico de las obras literarias, es decir, concretar si el objetivo de la formación literaria es analizar e interpretar las obras literarias o crear lectores competentes (2004: 17).

Desde la perspectiva didáctica, limitarse a estudiar literatura aprendiendo los datos y las referencias de los manuales sólo conduce a minimizar el valor de las posibilidades formativas de este arte del lenguaje en las etapas escolares. Para acceder a la esencialidad de lo literario es necesario participar en el juego de la creación, sentir y percibir los efectos estéticos del lenguaje, manejarlo de manera directa para conocerlo en su esencia y en la realidad discursiva que comporta toda producción creativa. (Mendoza, 2004:26).

Existe una oposición entre la educación literaria para aprender el hecho literario y la educación para experimentar la literatura, y en esta oposición hay muchos que defienden que la formación literaria no debería anclarse en el aprendizaje memorístico de los diferentes estilos literarios, obras y autores, sino que su principal finalidad es el desarrollo de la competencia literaria en el alumno, cuyo eje es la creación del hábito lector; de hecho así aparece reflejado en las primeras páginas de las programaciones curriculares de los departamentos de lengua y literatura (Núñez, 2012: 44). Si se acepta esta premisa, el objeto final de la educación literaria en los distintos niveles educativos debe ser la consolidación de la formación de los alumnos como lectores-receptores autónomos, para que sean capaces de disfrutar de los textos, establezcan en estos valoraciones e interpretaciones, puedan relacionar los escritos con la intención del autor y su propia valoración e integren conocimientos metaliterarios para comprender su significado (Mendoza, 2004: 35). La educación literaria sirve para participar adecuadamente en la recepción e interpretación de un texto literario, acceder de forma autónoma a la literatura y desarrollar las competencias literarias que permiten que se produzcan los hechos anteriores (Mendoza, 2005: 45). De forma más concreta, algunos de los objetivos que se plantea esta educación son otorgar al alumno los conocimientos que necesita para desarrollar su competencia literaria, construir su intertexto de lector, formarlo para que participe de forma activa en la recepción y de esta forma pueda reconocer las particularidades del discurso literario, contribuir a que la lectura

sea una actividad de conexión de conocimientos que el lector necesita identificar, formar al lector para que sea consciente de su propia recepción y crear en el alumno un lector habitual desarrollando su competencia comunicativa (Mendoza, 2005: 47).

Margallo y Mata ilustran la finalidad de la educación literaria en el siguiente gráfico:

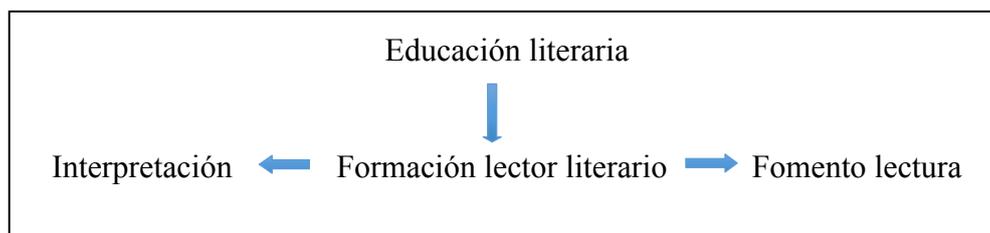


Gráfico 1: Finalidad de la educación literaria (Margallo, A., Mata, J., 2015: 188).

Se ilustra cómo el papel central de la educación literaria corresponde a la formación del lector literario, a que sea capaz de interpretar cuantos textos lleguen a él y a la vez fomentar la lectura, dos actividades que se retroalimentan y que contribuyen al crecimiento de ambas. Si se consigue que el alumnado fomente los libros se consolidará el hábito lector, produciéndose un avance en la interpretación textual a fuerza de repetir la actividad y así crear lectores con habilidades y estrategias para profundizar en las lecturas.

Si partimos de las aportaciones de la estética de la recepción para establecer la finalidad de la formación literaria, se puede afirmar que se centra en la necesidad de que el alumno elabore sus conocimientos literarios para que estén disponibles para cualquier actividad de lectura. Esta finalidad solo es posible si se aplica una metodología coherente con la teoría de la recepción desde los primeros niveles educativos (Mendoza, 2004: 58).

Algunos, como Bordons y Díaz-Plaja, no circunscriben el alcance de la literatura al hecho literario y no pierden de vista que algunos de los objetivos que se pueden conseguir con la clase de literatura son los objetivos lingüísticos. Al ser lengua la literatura, se pueden aprender contenidos de la fonética, la morfosintaxis, el léxico o el texto (2006:13); sin embargo, este punto de vista puede suponer un riesgo, pues se puede llegar a instrumentalizar la literatura para conseguir únicamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas, por este motivo han sido muchos los que se han opuesto a esta línea metodológica (Núñez, 2012:47).

En relación con la finalidad de la educación literaria, Delmiro Coto (2002) señala multitud de objetivos que persigue la formación del alumno en esta materia, si bien no todos podrán ser evaluados por el docente debido al carácter ingente de las expectativas que supone el desarrollo de la competencia literaria. Algunos de los objetivos que persigue la enseñanza de la literatura son los siguientes: desarrollar hábitos de lectura y escritura, conocer y aplicar conceptos y procedimientos de análisis, conocer la evolución histórica de la literatura en

castellano, frecuentar obras de relevancia, entender la eficacia de lo literario como hecho lingüístico e instrumento de comunicación y creación cultural, reconocer los elementos básicos del texto literario, utilizar ideas propias en la creación de textos literarios, valorar la creatividad, recurrir a lecturas habituales, conocer las principales formas y géneros literarios, comprender el hecho literario como conjunto de prácticas de lectura, reconocer la incidencia de agentes externos en el canon literario, tomar conciencia de la creación histórica de los géneros literarios, mejorar la capacidad para recitar, establecer relaciones entre diferentes temas, conocer recursos para analizar la puesta en escena de obras literarias, valorar críticamente los estereotipos...

Cassany, Luna y Sanz (1994: 504) aportan al debate los siguientes objetivos de la formación literaria: comprender textos literarios variados, fomentar el placer por la lectura y la creación literaria, contribuir a la socialización y estructuración del mundo del lector a partir de la literatura y crear la personalidad literaria del alumno.

Sin embargo, a pesar de tener clara la finalidad de la formación literaria, tanto para el docente como para el alumno en muchas ocasiones surge la incertidumbre acerca de la utilidad de la literatura.

2.2. La importancia de la formación literaria

Muchas son las ocasiones en las que no solo el alumnado parece no encontrar sentido al aprendizaje de la literatura, sino los mismos docentes, en la ardua tarea de la enseñanza, caen a menudo en la reflexión sobre la importancia de su tarea, ¿por qué es importante leer textos literarios, aprender las características de las obras o conocer la vida de ciertos autores? De hecho son muchos quienes se han opuesto a la lectura literaria en la escuela, desde Platón, pasando por San Agustín, Boecio, Averroes, Vives, Descartes o Rousseau, han sido muchas las voces descreídas sobre la necesidad de acercar los conceptos literarios a los alumnos (Mata, 2008: 127). En muchas ocasiones este rechazo de la literatura en la escuela pasa por considerarlo como “un bien inútil, sólo válido para el disfrute de minorías ilustradas, creyéndose así distanciados de la tan abundante grey que da en medirlo todo por el rasero del beneficio económico” (Delmiro Coto, 2002:17). Por eso es fundamental pararse a reflexionar acerca de la que a primera vista parece una cuestión sencilla.

Jover (2008) apunta dos razones fundamentales por las que la enseñanza de la literatura es esencial en las aulas. En primer lugar porque el imaginario que ofrece tiene función de cohesión en la sociedad, y la tarea de darlo a conocer pertenece a la escuela de forma ineludible. En segundo lugar contribuye a forjar la conciencia nacional de los ciudadanos, aunque, apunta, cabe en este argumento el debate sobre si hoy día no es más

enriquecedor un concepto de ciudadanía cosmopolita e intercultural en el que estaría implícito un estudio más amplio de la literatura en las aulas.

Mata añade a estas dos razones el argumento de que la literatura se considera un medio para acceder a la belleza, pues es el escaparate de la lengua perfecta, la lectura contribuye a “la elevación espiritual”, y por último afirma que se puede considerar la literatura como un mero entretenimiento, “sin más aspiraciones que la de distraerse con un artefacto que cautiva y ensimisma” (2008:127).

Delmiro Coto cree que en ocasiones hay que convencer a la mayoría del alumnado de la utilidad de la literatura con argumentos como que la literatura pone en relación con el mundo de la fantasía, permitiendo adquirir defensas ante la cotidianidad de la vida, porque se crea un antídoto ante el fracaso vital, da innumerables respuestas al absurdo de la existencia, relativiza la configuración física y psicológica de uno mismo y del resto, aumenta las perspectivas creando un pensamiento crítico, contribuye a encontrar sentido a lo que se hace, previene la alienación de los medios de comunicación, enseña el arte de contar cosas, permite la construcción personal, desarrolla la capacidad de análisis, conecta con la cultura, relaciona los diversos códigos de los diferentes textos artísticos y favorece el entendimiento de una sociedad como conjunto de diversos grupos... (2008: 17).

Lo que sí es común a cualquier corriente de pensamiento es la idea de que en la medida en la que el docente sea capaz de transmitir la concepción de que la literatura puede significar la entrada a un nuevo mundo con niveles insondables de comprensión y temas inagotables, el alumnado será capaz de captar más íntimamente la transcendencia que la lectura tiene para su futuro escolar y para su vida (Cassany, et al., 1994: 209). Por lo tanto, “en la clase de literatura se ha de contribuir a la experiencia literaria de los niños y de los jóvenes y se han de crear contextos donde esta experiencia sea posible” (Zayas, 2011: 10).

2.3. La estética de la recepción y el hecho literario

Si bien la finalidad de la educación literaria es imprescindible para su definición lo es también el objeto del que se ocupa, porque dependiendo de lo que se entienda por literatura, así se enfocará el proceso de enseñanza de la materia y la práctica diaria del docente. Sin embargo, acotar los márgenes del hecho literario es un trabajo ingente que excede los límites del presente estudio; aun así se intentará un acercamiento a las líneas generales que nos ayuden en la definición de la educación literaria.

Desde la estética de la recepción, el texto literario se percibe como un entramado de relaciones culturales, metaliterarias y artísticas que se presenta a su vez como una unidad semiótica que está condicionada por los factores de la cultura en la que se crea. Esta unidad semiótica es reconocida como literaria por la crítica especializada (Mendoza, 2004: 24, 16.),

y forma parte de un gran sistema textual, siendo por lo tanto un texto que se incluye en otro más amplio. Para que el lector pueda reconocer este texto como literario debe poner en funcionamiento determinados criterios estéticos y a su vez el lector es parte constitutiva del texto artístico.

En la enseñanza de la literatura resulta en ocasiones imprescindible explicar las causas que justifican por qué un texto es considerado literario y cómo ese texto literario adquiere diferentes significados según sus potenciales receptores. Para ello se ha intentado definir la archiliteratura, es decir, “el efecto resultante de la interpretación de un texto compartida por los individuos de un grupo, quienes aprecian el valor de sus rasgos esenciales según algunos criterios asumidos y compartidos”. La obra literaria es un producto único con valores exclusivos que se puede definir por sus relaciones con producciones del mismo signo estético intrínsecas a una tradición cultural. La producción literaria, inserta en la semiótica cultural es el resultado de valoraciones críticas relacionadas con las diferentes concepciones estéticas (Mendoza, 2004:30, 31).

Desde la perspectiva del lector, el texto literario no puede considerarse como una unidad independiente portadora de significados que solo le otorgan los signos verbales, sino que su concepción debe ser operativa y funcional, partiendo del “acto de lectura” y de la experiencia de cada lector. Si se parte de la concepción operativa del texto, se convierte en una unidad de comunicación y a nivel textual adquiere una serie de comportamientos de naturaleza comunicativa, pues es el sujeto como lector el que permanece en el centro de la discusión (Sánchez Corral, 1995:41).

El motivo fundamental por el que se acude a las aportaciones de la estética de la recepción para la definición del hecho literario es porque es la fundamentación teórica que ayuda a resolver los problemas relacionados con la enseñanza de la literatura, pues desde la estética de la recepción se puede integrar al alumno en el proceso. La característica de esta teoría que más interesa es la que sitúa al lector como parte imprescindible del hecho literario, necesario para su definición, superando así su concepción tradicional como entidad única y encerrada en sí misma. De esta forma el receptor deja de ser un sujeto pasivo para actuar como agente activo:

Esta nueva definición del texto supone interpretar el acto de leer como un viaje de aventuras que ha de realizar el lector a través del libro, buscando siempre continuos ajustes por medio de la imaginación, porque las palabras leídas ni pueden representar referentes reales – en sentido estricto – ni transportan significados inamovibles; al contrario, estamos ante enunciados humanos e históricos que se presentan bajo la apariencia de ficción estética, y que, justamente por ello, se hace posible que la creatividad del destinatario configure representaciones imaginarias que inventen (o reinventen) la realidad. (Sánchez Corral, 1995:77).

Otra característica importante de la teoría de la recepción en la definición del hecho literario es la que establece la estructura apelativa del texto, pues el texto no cobra sentido hasta que es leído, para ello es necesario que la elaboración del texto se realice teniendo presente esta futura cooperación. En esta relación texto-lector es fundamental la existencia de espacios literarios que estimulan la acción del lector, que debe participar en el hecho literario para rellenarlos formando así parte de su creación.

Aboga Sánchez Corral porque se arranque de la estética de la recepción en la definición del hecho literario para partir de ahí a la enseñanza de la literatura infantil, pues “no pueden caminar en una dirección las ciencias de la educación y en la dirección opuesta las ciencias filológicas” (1995:117).

2.4. Definición y características de la educación literaria

La tendencia actual en la didáctica de la literatura se aleja de la corriente historicista y del activismo basado en el análisis y el comentario de textos para centrarse en el alumno como lector y en la formación literaria como educación específica para formar lectores competentes. Bordons y Díaz Plaja afirman que la educación literaria “tiene que facilitar la creación de ciudadanos cultos, futuros consumidores de la cultura que se hace cerca de ellos” y que, por lo tanto, el objetivo de la didáctica debe centrarse en el análisis de los procesos de formación del lector. De esta manera, han resultado fructíferas en nuestro país la estética de la recepción, la psicología cognitiva o las teorías de la intertextualidad, generando una oleada de propuestas de animación lectora o talleres literarios que perseguían el objeto de enseñar al lector y que se fundamentaban en los siguientes parámetros: la ideología centrada en la libertad lectora y la necesidad de una revisión del canon (2006: 12, 10). Es imprescindible ser conscientes de la importancia de esta formación, pues la literatura no solo ayuda a entender el mundo sino que es un instrumento imprescindible para la formación lectora e instrumental de un país (Soldevila, 2006: 21).

Mendoza (2004) considera que la educación literaria consiste en otorgar al alumno los conocimientos necesarios para construir su competencia literaria, formarlo para que pueda participar activamente en la lectura de la obra siendo capaz de reconocer las características de este discurso y fomentar la implicación interactiva del alumno lector con la obra literaria.

La educación literaria (educación *en* y *para* la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que: a) la literatura es un *conjunto de producciones artísticas* que se definen por convencionalismos estéticos, culturales, y que en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural, b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque

no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; y c) el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo. (Mendoza, 2004: 16).

La educación literaria tiene una serie de puntos clave que se concretan en el ámbito de la comprensión de la comunicación literaria, el de la comprensión del discurso literario y el de la dotación de referencias que le sean útiles al alumno como lector (2004: 64).

Afirma Mendoza que para renovar el planteamiento didáctico de la lectura se debe adaptar funcionalmente la teoría de la recepción: “aceptando este supuesto, el objetivo central de la formación literaria estriba en: 1) la construcción de la competencia literaria; y 2) la formación para la recepción a través de la actividad lectora” (2004: 65).

Partiendo de estos objetivos, y de las últimas orientaciones críticas y didácticas centradas en la recepción lectora y en los procesos cognitivos que han demostrado las posibilidades formativas y didácticas que se derivan de la lectura (Mendoza, 1998: 36), se ve la necesidad de un nuevo modelo de educación literaria, pues más allá de iniciativas particulares se necesitan cambios estructurales que sean legitimados por sus éxitos (Jover, 2008: 150).

A pesar de que la línea general en la didáctica de la literatura pasa por centrarse en el lector, Bordons y Díaz-Plaja son partidarias de recuperar las otras dos partes de la estructura en torno a la cual gira la metodología, la obra y el autor. De esta forma se persigue el desarrollo íntegro de la competencia literaria del alumno. Desde el lector, la didáctica literaria debe aprovechar la cultura juvenil que contribuye como intertexto a la interpretación de la literatura. Desde la obra y el autor, según estos autores se debe recuperar el planteamiento historicista para realizar una lectura significativa de la obra, insertándola en su contexto para así percibir el hecho literario como expresión de los distintos pueblos (2006:11).

Cassany, Luna y Sanz, al igual que Bordons y Díaz-Plaja, apuestan por un enfoque equilibrado en el que el objetivo central sea aprender a leer y adquirir el hábito de lectura, sin dejar de lado la conexión de la obra y del lector con una tradición literaria, con los distintos tipos de textos y géneros, así como las técnicas y recursos literarios de elaboración artística (1994: 502).

Sin embargo, parece que la tendencia que se está formalizando y extendiendo es la propuesta por Mendoza que integra los conceptos de competencia literaria, competencia lectora e intertexto lector como elementos de la educación literaria, que se trata de “la capacitación para la interacción que supone el pacto de lectura que le sugieren el texto y el

autor” (Mendoza, 2004: 26). El resultado de esta formación literaria es el lector que, como parte activa del proceso de lectura, interactúa con el texto. Esta es la base de la teoría de la recepción que pretende desarrollar en el lector su competencia literaria para que sea capaz de enfrentarse con autonomía al texto.

3. La competencia literaria, la competencia lectora y el intertexto lector

La educación literaria se basa por tanto en la formación lecto-literaria, es decir, aquella que prepara al alumno para que sea un lector autosuficiente y autónomo, teniendo que desarrollar su competencia literaria y su competencia lectora.

La competencia literaria dependerá de las características del texto objeto de recepción; según el texto el lector puede aportar en mayor o menos cantidad y calidad sus conocimientos previos. Si la competencia literaria del lector es muy limitada, se halla en inferioridad de condiciones para comprenderlo. Por este motivo, la libertad del lector depende de la autonomía lectora que alcanza durante su formación como tal (Mendoza, 2004:22). La competencia literaria mide el nivel de eficiencia del lector³, por lo tanto es fundamental su correcto desarrollo en la etapa de formación lectora del alumnado, de esta manera se conseguirá la construcción de un hábito y de una competencia que permitirán a la persona hacer frente a cualquier tipo de texto con autonomía y suficiencia.

Se entiende por competencia literaria, “el conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004: 71). Se compone de diferentes conocimientos que construyen el significado⁴. Se trata de un concepto muy amplio pues integra el conjunto de saberes que la componen. “Cada lector empírico posee un grado específico de competencia literaria y con una complejidad estructural y semiótica diferente” (De Amo, 2009: 43), por lo tanto, un lector que tenga una buena competencia literaria será capaz de construir el significado de un texto literario, porque pone en activo el conjunto de saberes, estrategias y habilidades lectoras necesarias para su correcta interpretación. También podrá establecer valoraciones críticas sobre su significado cultural y artístico.

El lector ideal en el que piensa un escritor al elaborar su obra literaria tiene una competencia lo suficientemente madura como para comprender e interpretar los significados que la obra propone. Es alguien que conoce diferentes autores, obras y épocas literarias, posee información sobre el hecho literario, puede interpretar un discurso literario, es capaz

³ Conjunto de actividades cognitivas que ponemos en funcionamiento durante la recepción (Cerrillo, 2007: 22).

⁴ Comprensión e interpretación.

de identificar recursos estilísticos, puede identificar referencias culturales, tiene recursos para seleccionar un libro según sus intereses personales, introduce la literatura en su vida y disfruta con ella (Cassany et al., 1994). Si el lector tiene una buena competencia literaria el texto se convertirá para él en un banco de pruebas, pues el texto servirá para medir todas sus capacidades de interpretación, el riesgo que representa la ambigüedad, es decir, el texto transformará su significado según el lector: “El lector hace un trayecto interpretativo en su actividad de cooperación y actualización del texto, cumpliéndose así la transformación del lector en intérprete, con todo lo que dicha operación comporta en el plano semántico y pragmático” (Borda, 2002: 203). Todo esto significa que la obra literaria necesita que el lector posea una competencia literaria que sea similar a la que el autor utiliza en el proceso de elaboración del texto, aunque no como alguien real y empírico sino como otro elemento textual. La interpretación intrínseca entre autor y lector exige una dialéctica entre ambos (De Amo, 2009: 32). El desarrollo de la competencia literaria, que Núñez define como “el conjunto de saberes y estrategias que permite a los aprendices acceder a las producciones literarias y disfrutarlas por medio de la ampliación de sus capacidades comprensivas y expresivas, así como de su mundo mental y cultural”, es un proceso largo y complejo que se desarrolla durante toda la educación escolar y que está también ligado al avance de la competencia lingüística (2010: 15), y de otras competencias, como la instrumental, la personal y la sistémica (Rienda, 2010: 30).

La competencia literaria está formada por los siguientes componentes (Mendoza, 2004: 139):

- Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos que contribuyen a descodificar un texto.
- Conocimientos de pragmática que permiten reconstruir una situación enunciativa.
- Conocimientos de los diferentes usos literarios que ayudan a identificar las referencias a otros textos literarios, a considerar la intención estética de la metaliteratura, y a valorar críticamente el empleo de estos recursos literarios.
- Conocimientos de semiótica que permitan organizar la comprensión final del discurso.
- Habilidades para utilizar las estrategias necesarias para relacionarse con el texto.
- Conocimientos culturales.
- Conceptos relacionados con las modalidades y estructuras discursivas.
- Habilidades lectoras.
- Conocimientos estratégicos.

Cassany, Luna y Sanz desglosan los conocimientos que integran la competencia literaria en procedimientos, conceptos y actitudes:

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
Leer Escuchar Hablar Escribir Interpretar Analizar Relacionar Valorar Comparar	Tradición literaria: historia, autores, obras, corrientes Géneros y subgéneros: características, estructura, convenciones Recursos estilísticos: técnicas, figuras, etc.	Sensibilidad Búsqueda del placer Criterio propio Visión amplia: activa, productiva, participativa, etc. Capacidad de reflexión.

Tabla 1: Contenidos de la competencia literaria (Cassany et al. 1997: 489).

La adquisición de esta competencia no se restringe únicamente al área de Lengua y Literatura sino que debe formarse desde cualquier área del currículo y no únicamente desde la enseñanza formal sino también en el ambiente familiar. Al tratarse de una capacidad general de percepción y comunicación que se manifiesta desde la infancia, debe potenciarse desde el comienzo. En su construcción intervienen diversos factores, como los lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales y literarios. Por este motivo la educación literaria puede considerarse como el conjunto de factores que dan lugar al desarrollo de la persona, en el que destaca, evidentemente, la experiencia lectora (Cerrillo, 2007: 24).

La competencia lectora es definida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, PISA 2009) como “La capacidad individual para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar el conocimiento y las posibilidades personales y participar plenamente en la sociedad”. Se trata, por lo tanto, de la capacidad del lector para seguir las reglas de la relación existente entre el texto y el lector. Ayuda al lector a ser consciente del proceso de lectura en el que está inmerso como sujeto activo. Esta es la actividad que aproxima al lector al conocimiento y la competencia literaria. Se trata de una actividad personal en la que interviene el sistema lingüístico aportado por el receptor. Ambas competencias están muy relacionadas pues si bien es verdad que la competencia lectora es parte de la literaria, la competencia literaria se desarrolla en función de las capacidades lectoras del sujeto. El texto en sí mismo tiene una existencia virtual que solo se actualiza a través de la lectura personal. (Mendoza, 2004: 143). Sánchez Miguel (2010) ha señalado

cinco competencias básicas que otorgan al lector un buen nivel de comprensión lectora: tener los conocimientos necesarios para realizar inferencias, recordar palabras con rapidez, disfrutar de una buena competencia retórica, poseer habilidades metacognitivas y desarrollar una memoria suficiente para permitir el mayor número de procesos.

Núñez realiza una distinción entre estos dos conceptos, competencia lectora y comprensión lectora, pues, aunque se puedan utilizar de forma equivalente, es necesario realizar una diferencia de enfoque desde la perspectiva didáctica. La comprensión lectora se trata de una de las cuatro destrezas lingüísticas básicas y la competencia lectora se trata de “la capacidad para utilizar lo leído en situaciones prácticas variadas y con fines también distintos” (2015: 100).

Imprescindible para comprender todos estos conceptos, es el último propuesto por Mendoza, el intertexto del lector, un componente de la competencia literaria que se encarga de “activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales”. Es el enlace entre la competencia literaria y la competencia lectora durante el proceso de lectura. Se encarga de regular las asociaciones que genera el lector y de conectar las aportaciones de la competencia literaria con las reacciones del receptor en la lectura del texto literario. Se trata, según el autor, “de un mecanismo cognoscitivo que favorece la recepción y el desarrollo de la competencia literaria” (2004: 72).

El intertexto lector se ha convertido en el nuevo objetivo en la educación literaria, pues lo que realmente hace que un lector sea competente es su capacidad para interpretar el texto, y en esta interpretación se ponen en marcha tanto la competencia literaria como los conocimientos del intertexto lector. Los diferentes elementos que componen el intertexto “se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal” (2004: 141). El intertexto permite al lector establecer conexiones entre los diferentes elementos del discurso porque existen referencias comunes entre el autor, la obra literaria y el lector, o entre la obra que está leyendo y otras que ha leído previamente, y participa en esta construcción de significados para que esta se elabore con coherencia (Mendoza, 2013: 14).

Si la formación literaria contribuye a un desarrollo adecuado del intertexto, el lector será capaz de valorar el hecho literario porque debe participar activamente en la interpretación del discurso como una actividad personal. Esta habilidad implica la combinación de una capacidad de reflexión, intelectual y estética que colaboran en la comprensión, inferencia y valoración crítica. Para que esto sea así, la formación literaria tiene que centrarse en potenciar el intertexto construyendo los conocimientos literarios para que se den esas asociaciones. El trabajo de reconstrucción del significado complejo de un

texto es del lector, su tarea consiste en hallar las relaciones del intertexto, los vínculos que los textos mantienen entre sí (Mendoza, 2013: 15).

Entre el texto y el lector se producen una serie de relaciones que el lector será capaz de percibir si se ha formado adecuadamente su intertexto. Según la madurez de este, el lector podrá comprender, intuir con anticipación, contextualizar los saberes culturales, lingüísticos, literarios y comunicativos, formular expectativas e inferir (De Amo, 2003). Es la pieza clave, pues se trata “del componente de la competencia literaria responsable de que el lector seleccione y active los conocimientos complejos necesarios y relevantes para la interpretación textual y responsable” (De Amo 2009).

Estos tres elementos, competencia literaria, competencia lectora e intertexto lector, comparten los siguientes contenidos (Mendoza, 2004: 74):

- Los conocimientos que integran: códigos culturales, conocimiento de los géneros y tipología textual, variedad de estructuras y modelos y experiencias previas de lectura.
- Los conocimientos previos que se activan en la lectura para: asociar diferencias, reaccionar ante indicaciones discursivas y advertir pautas de lectura.
- Los conceptos, estrategias y habilidades que, una vez activados en la lectura, permiten: establecer asociaciones entre diferentes textos, construir conocimientos literarios con significado, valorar críticamente la obra literaria y desarrollar actitudes positivas hacia producciones artísticas.

En el proceso de la comprensión lectora⁵ es cuando encajan estas tres piezas poniéndose en funcionamiento las siguientes operaciones predecir, inferir y controlar, es decir, establecer hipótesis sobre lo que puede ocurrir a continuación, comprender elementos que no se manifiestan expresamente en el texto y detectar errores durante la lectura. Para ello el lector tiene que poner en práctica una serie de habilidades conceptos o actividades (Núñez, 2015: 101): habilidades de descodificación del texto, conocimientos generales sobre el mundo, factores emocionales, experiencias de lecturas previas y conocimientos culturales⁶, conocimientos lingüísticos así como un grado de desarrollo cognitivo apropiado. A su vez, estos procesos se ven modificados por los diferentes contextos en los que se produce la lectura, pues la comprensión lectora se ve condicionada por el contexto psicológico en el que se encuentra el lector, el contexto físico, el social y el sociocultural⁷.

⁵ Se desarrolla de forma más extensa el proceso de la comprensión lectora en el apartado 3.2. de este capítulo.

⁶ El intertexto.

⁷ El contexto físico son las condiciones materiales en las que se desarrolla la actividad, el contexto social, las pautas que el docente dicta para guiar el proceso y el contexto sociocultural rige las interpretaciones textuales (Núñez, 2015: 105).

Tras la revisión de todos estos términos, hay que tener en cuenta, que tanto la competencia literaria como la competencia lectora no se adquieren únicamente en el ámbito escolar ni en la edad de escolarización, se trata de un aprendizaje que dura toda la vida, “cuantas más y más diversas sean las experiencias de lectura, más fácil será ese dominio. Convertirse en un lector experto no es sólo cuestión de tiempo y maduración, sino de un continuo y sistemático aprendizaje” (Margallo, A., Mata, J., 2015: 186).

4. El nuevo modelo de educación literaria

A partir de las características de la educación literaria, de la valoración de la situación actual y de la evidente necesidad de un cambio en la formación, nacida a partir de la reflexión, varios autores como Cassany *et al.* (1994), Mendoza (2004) o Bombini (2006), proponen nuevos modelos de didáctica de la literatura en un deseo de distanciarse de la enseñanza tradicional y poner el centro en la lectura.

Cassany, Luna y Sanz elaboran una comparación entre la enseñanza tradicional de la literatura y el nuevo enfoque:

Enseñanza tradicional	Nuevo enfoque
Centrada en la adquisición de conocimientos de carácter disciplinario, básicamente del área de Literatura.	Centrado en el desarrollo del hábito de la lectura y de las habilidades lingüísticas relacionadas con éste.
Importancia de la información: autores, biografías, títulos, obras, movimientos literarios, etc.	Importancia de la comprensión e interpretación de los textos. Fomento del gusto por la lectura. Más formación menos información.
Visión historicista y diacrónica, desde la antigüedad hasta la actualidad.	Visión más sincrónica. Se leen textos más cercanos a los alumnos.
Visión limitada del hecho literario: literatura escrita, de calidad, elitista, culta y para adultos.	Visión más global: también es literatura la tradición oral, las obras para niños y jóvenes, la literatura popular y de consumo...
La literatura no se relaciona con otras manifestaciones artísticas. Concepción estática y restringida de los géneros literarios.	Se concibe como un medio más de expresión artística y tiene en cuenta manifestaciones como el cómic, el cine o la canción.
Limitada a la recepción y la comprensión. Fomenta una actitud pasiva en el alumno.	Incorpora las habilidades productivas y promueve la creatividad de los alumnos.

Selección de los textos según su importancia histórica y nacional, su calidad y el interés del profesor.	Selección de textos según los intereses de los alumnos, de más próximo a más lejano. Prioridad de la literatura infantil y juvenil, adaptaciones y traducciones. El profesor asesora pero no es el único que decide.
Presentación de los textos literarios como modelos lingüísticos a seguir.	Relación lengua-literatura más flexible. La literatura puede incluir varios modelos de lengua.
Intenta hacer un compendio exhaustivo de la literatura de la lengua y la cultura propias.	Puede limitarse a una selección representativa e incluir literatura de otras lenguas y culturas.

Tabla 2: Comparación de los enfoques didácticos en la enseñanza de la literatura (Cassany, et al., 1994: 50).

Como se puede observar en la comparación entre ambos modelos, la enseñanza tradicional se basaba en un estudio cronológico e histórico de la literatura, que se trata como una entidad aislada, sin relación con otras producciones artísticas, y cuyo estudio se ciñe a una acotada serie de obras elegidas por la crítica y el interés del docente que muestran a su vez el modelo lingüístico que el alumno debe seguir. Estas obras son elegidas no para su disfrute sino para su análisis y comentario textual.

En oposición, se propone una nueva forma de hacer basada en el desarrollo de la competencia literaria a través de actividades de comprensión lectora que persigan el goce de la obra literaria, que estará relacionada con otras manifestaciones artísticas y cuya relación con la lengua será más flexible. Se pretende formar al alumno como lector, y no que únicamente sea capaz de almacenar información, otorgándole a su vez una visión más global y sincrónica del hecho literario, permitiendo introducir en el canon lecturas adaptadas a la edad y a los intereses del lector. Al contemplarse la literatura como una entidad más amplia, relacionada con otras manifestaciones artísticas y que no se restringe a las obras clásicas aceptadas por la crítica y de ámbito nacional, no es necesario que el alumno tenga que realizar un compendio exhaustivo de la literatura de su cultura, sino que es suficiente con que conozca una selección representativa y amplíe sus conocimientos de la literatura de otras culturas.

En sintonía con estas ideas, pero con un enfoque más teórico, Mendoza (2004) propone un modelo de educación literaria basada en el desarrollo de la competencia lectora, centrándose en el desarrollo del alumno como lector autónomo y autosuficiente, que tendrá que adquirir los conocimientos necesarios para madurar su competencia lectora, su competencia literaria y su intertexto lector. De esta manera será capaz de comprender un texto, interpretarlo, hacer valoraciones críticas e introducir la literatura en su vida diaria. Esta educación literaria es parte de su formación cultural. Por esto, Mendoza cree oportuno elaborar una propuesta didáctica diferente. Esta propuesta plantea que el centro del tratamiento didáctico de la literatura sea otorgarle al alumno las herramientas, habilidades,

competencias y estrategias de recepción necesarias para que disfrute con la lectura. La nueva propuesta tendrá que atender al proceso de lectura y animar al alumno a construir su propia competencia literaria a través del reconocimiento de los usos y funciones estéticas del texto literario. Esta nueva propuesta deberá conceder prioridad en el enfoque didáctico a las habilidades y las capacidades de observación, de valoración y de análisis, y evidentemente, deberá recurrir siempre a la lectura de las obras. Mendoza aboga por una metodología participativa en la que se eduque para disfrutar del hecho literario (2004: 35). Esto contrasta con la enseñanza tradicional que en la tabla anterior señalaba Cassany y que es más propia de una educación historicista y de memorización de contenidos. En el siguiente esquema recoge Mendoza la síntesis de su propuesta:

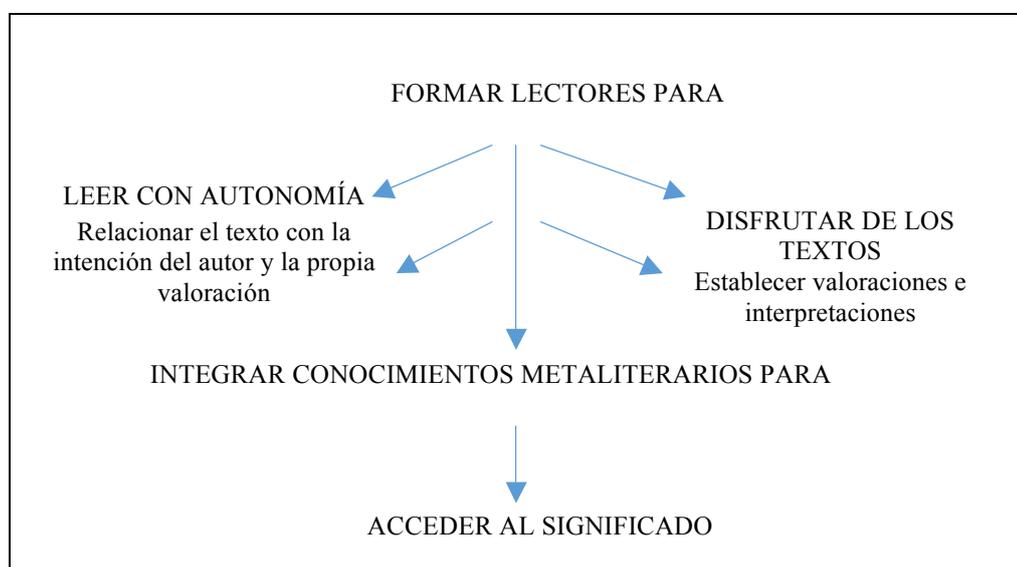


Gráfico 2: Finalidades de la formación lectora (Mendoza, 2004: 35).

El modelo que propone Mendoza (2004: 65-71) divide sus componentes en estos bloques:

- El contexto literario/cultural.
- El lector y su competencia literaria, que incluye la competencia lectora, la experiencia y el intertexto lector.
- La lectura.
- El texto-discurso.
- El canon.

Y establece los siguientes objetivos para su modelo de formación literaria: establecer como eje de la educación las actividades de comprensión que permitan disfrutar con el texto y relacionarse con él, formar para ser lectores, formar lectores que sean capaces de valorar críticamente las lecturas en función de sus intereses personales.

Estos objetivos a su vez pueden ser desglosados con minuciosidad y agrupados en tres bloques:

- Objetivos genéricos: formar la competencia literaria, centrar la didáctica en la lectura y reservar un amplio espacio para desarrollar las habilidades lectoras.
- Objetivos de recepción lectora: educar para la recepción, estimular para que el lector se convierta en un agente activo en la recepción, formar para valorar críticamente los contenidos estéticos y culturales y desarrollar los conocimientos de la competencia literaria.
- Objetivos de formación literaria: desarrollar la formación literaria del alumno dotándolo de conocimientos y herramientas para hacer avanzar su competencia literaria y estructurando sus conocimientos para que pueda interpretar los textos, enseñar la lectura como un espacio de conexión de numerosos datos, formas y recursos, potenciar la participación lectora, señalar la importancia de identificar los recursos necesarios para la comprensión, interpretación y valoración de un texto y desarrollar los conocimientos de metacognición. Estos conocimientos le permitirán ser consciente de los recursos utilizados por los autores, conocer la importancia de los conocimientos culturales y desarrollar el intertexto lector.

Todos estos objetivos, a su vez, pueden conectarse con los objetivos curriculares de forma eficiente, siendo por lo tanto un modelo que se puede llevar a la práctica real del aula sin tener que desplazarse del marco legislativo vigente actualmente.

Propone Mendoza (2004, 2005) en su nuevo modelo de educación literaria, centrarse en el lector y en el desarrollo de su competencia literaria, lectora e intertexto. Se busca en el lector que participe en el proceso de forma activa, pues solo de esta manera podrá fomentarse el desarrollo de su intertexto y así establecer vínculos con la obra literaria. Si este es el enfoque, el discurso literario adquiere sentido únicamente cuando el lector entra en interacción con él y es un componente más del conjunto de obras que constituyen el referente de su formación literaria.

Para que este modelo funcione adecuadamente, Mendoza insiste en que se deben sentar unas bases. En primer lugar debe existir un equilibrio entre las obras de lectura seleccionadas y los intereses del alumno. En segundo lugar, los contenidos literarios no deben ser los historicistas enseñados tradicionalmente sino que deben ser sustituidos por saberes operativos a través de un corpus de textos significativos que contribuya al desarrollo

de la competencia literaria. Por último, es necesario que el alumno conozca las fases del proceso de recepción, por eso la didáctica debe centrarse en la relación entre el texto y el lector.

Ofrece en su propuesta didáctica una serie de orientaciones metodológicas para acercar sus ideas a la práctica del aula (2004:78):

- a) La lectura como actividad eje.
 - La lectura comprensiva en el aula y a través de actividades lúdicas permite la comprensión del hecho literario universal.
 - Presentar los textos literarios integrados (por temas, géneros...) contribuye a asimilar los conceptos en un conocimiento constructivo y significativo del hecho literario. Este enfoque integrador se puede trabajar a través de diferentes textos que estén conectados potenciando la observación contrastada del lector.
 - La lectura permitirá conocer al lector, pues el significado que extraiga de ella estará condicionado por su intertexto.
 - Para fomentar una educación significativa del hecho literario es necesario establecer un equilibrio entre las actividades de lectura y las de observación de los textos.
- b) Las actividades de comparación de textos ayudan a que el alumno tenga evidencias sobre las relaciones literarias.
 - Las actitudes y actividades que desarrollan ciertas facetas de la recepción.
 - Animar a que el lector participe valorando críticamente las obras literarias.
 - Fomentar el hábito lector.
 - Captar los significados a partir de la observación de producciones artísticas.
 - Fomentar las estrategias que intervienen en la interpretación y en la identificación de los recursos discursivos (histórico, artístico o cultural).
- c) Las actividades de producción/creación.
 - La finalidad de estas actividades de creación no es convertir a los alumnos en autores de obras literarias sino involucrarlos en el hecho literario como sujetos activos del proceso. En este ámbito es donde se encuentran los talleres de creación literaria.

Si este modelo se aplica en la actual educación literaria, lo que se está proponiendo es un cambio radical en la asignatura de lengua y literatura, desviándose de la actual enseñanza historicista y basada en el análisis y comentario de textos literarios, para pasar a una “formación para leer y apreciar la literatura” (Mendoza, 2004: 81).

Mendoza propone que se pase, en la enseñanza de la literatura, del primer al segundo esquema:

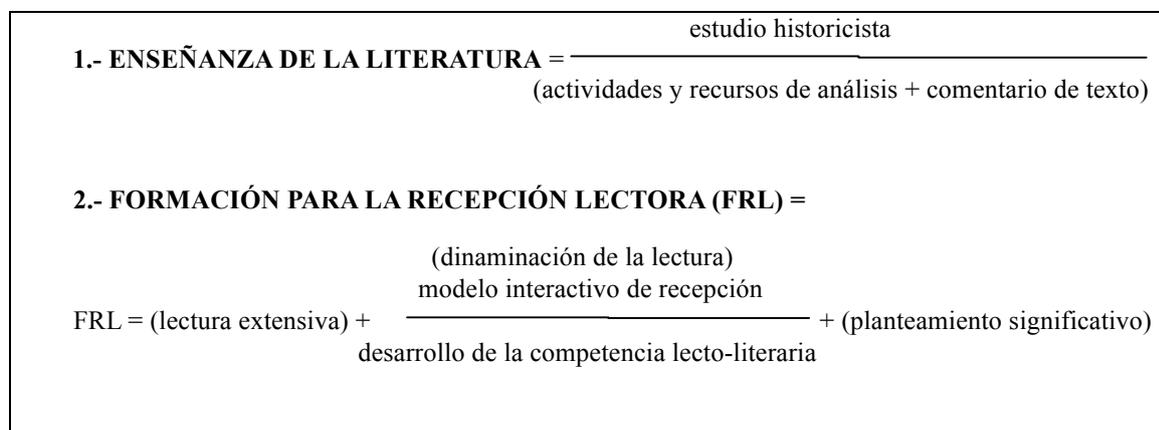


Gráfico 3: Esquemas del pase de la enseñanza de la literatura tradicional al nuevo modelo de educación literaria (Mendoza, 2004: 81, 82).

Según este nuevo esquema del modelo de formación para la recepción lectora, es necesario, tal y como indican Margallo y Mata la articulación de la educación literaria en torno a la formación de lectores literarios “supone construir un hábito lector que, para que sea duradero, debe ligarse a la capacidad de construir sentido, de ver más allá, de disfrutar con formas diversas y elaboradas de la literatura” (2015: 189). Para ello, el alumno debe realizar actividades habituales de lectura (no esporádicas) a través de una metodología que promueva la relación del lector con el texto y potencia la dinamización de la lectura. En este proceso, el docente tiene que tener muy claro cuáles son los objetivos de la formación literaria. Si este modelo se lleva a la práctica correctamente, se podrá percibir cómo los diferentes ámbitos que lo componen actúan de forma solidaria pues si la educación literaria contribuye a que el alumnado descubra la lectura como una experiencia gratificante, podrá descifrar con menos dificultad del sentido del texto y se familiarizará con las características discursivas, textuales y lingüísticas de la literatura. Lo mismo ocurrirá al contrario, si es capaz de descifrar el texto aprenderá a disfrutar de la lectura (Zayas, 2011:9).

Basándose en este nuevo modelo de enseñanza que sitúa la lectura en el centro de la formación, Bombini (2008) elabora cuatro propuestas a partir de las cuales cree que se puede realizar una transformación efectiva de la enseñanza literaria:

- a) Recuperar la dimensión histórica de la literatura. Con esta propuesta Bombini no quiere volver a la enseñanza historicista de la literatura sino, en la enseñanza de la literatura, encontrar el lugar que le corresponde a la historia, pues es imposible enseñar la producción de ciertos autores sin estudiar el contexto histórico en el que

vivieron. Relacionada con esta idea vuelve a surgir el debate sobre el estudio de ciertas obras denominadas clásicas y la necesidad o la ausencia de esta, de estudiar una literatura nacional, pues culturalmente esta idea sigue vigente en la comunidad educativa. En este sentido se habla de un movimiento de “rehistorización de lo literario”, que no se circunscribe al ámbito nacional y en el que tendrían cabida estas dos ideas: la inclusión de la historia en la enseñanza de la literatura y la localización de las lecturas clásicas en este nuevo modelo de enseñanza pero no circunscrito al ámbito nacional, ni tampoco al canon clásico, sino pudiendo ampliar y diversificar el canon incluyendo otras literaturas y otras culturas.

- b) Saldar la deuda teórica en el campo de la enseñanza literaria. La carencia que se menciona sobre la ausencia de la historia en la enseñanza de la literatura afecta al componente teórico de la educación literaria, pues desaparecen las teorías de referencia sobre las que elaborar los conceptos y acotar unos saberes escolares específicos sobre literatura (2008: 141). Bombini propone una enseñanza literaria basada en las prácticas de lectura y escritura que pretenda:

[...] reconocer en el trabajo escolar con la literatura esa retórica específica y compleja –ya no globalizable con la de otros tipos de textos no literarios– donde predominan las funciones poética y metalingüística, el uso de procedimientos de connotación, los préstamos intertextuales, el particular modo de trabajar la referencia, la peculiaridad del sistema de enunciación literaria, cierto modo de procesar la experiencia entre otras características (2008: 143).

Esto deberá trabajarse en el aula no como conocimiento descriptivo sino como estrategias de lectura específicas. Desentrañar los entresijos de un texto y sus posibles sentidos son prácticas en las que la función de la teoría tiene un papel real sin acabarse en la mera clasificación o memorización conceptual.

- a) Repensar la relación lengua/literatura. Al revalorar la relación entre la lengua y la literatura surge el debate sobre la existencia de una lengua literaria necesaria para la creación de la literatura. También invita a reflexionar sobre la relación entre lengua y literatura en la escuela, no como norma sino como una vía de exploración de las posibilidades del lenguaje, como “un campo de experimentación lingüística”. Así se puede afirmar que la literatura es un discurso social más, y que, por lo tanto, la lectura de textos literarios habilita para leer cualquier tipo de texto (2008:144).
- b) Dar centralidad a las prácticas de lectura y escritura. La necesidad de un paradigma teórico en la didáctica de la literatura y la inclusión de la historia en esta enseñanza no debe implicar un retroceso y volver a aplicar técnicas mecanicistas o teoricistas de reproducción acrítica de las nuevas teorías, pues el nuevo modelo de educación

literaria debe superar estas dificultades. El desafío que se plantea es el de incluir las prácticas de lectura como metodología para adquirir los conocimientos teóricos específicamente literarios. Para ello, Bombini propone tomar como modelo las propuestas de escritura ficcional desarrolladas en Francia por el Grupo Oulipo Practiques, en Italia por la Escuela de Barbiana y por Gianni Rodari y en el ámbito hispánico por Francisco Rincón y Juan Sánchez-Enciso, Benigno Delmiro Coto, el Grupo Grafein, Gloria Pampillo y Maite Alvarado (2008:145).

Las innumerables posibilidades que ofrecen los talleres de escritura deben aprovecharse no solo como mera metodología sino como epistemología. El taller es un ámbito educativo dinámico en el que se promueve la indagación de las inquietudes personales, a través del trabajo sobre las escrituras propias y de otros. No supone esta práctica la eliminación de los contenidos o la situación del docente al margen de la clase, todo lo contrario, pues él es el que guía la actividad estableciendo el ritmo de los contenidos teóricos relacionados con las prácticas de lectura y escritura.

Sin embargo, qué duda cabe de que el centro del nuevo método de educación literaria, de las nuevas investigaciones e innovaciones didácticas es el lector, a quien es necesario analizar con detalle para establecer una metodología idónea que favorezca su formación literaria y fomente su hábito lector.

4.1. El lector

Si el nuevo modelo de educación literaria se centra en el lector y en el desarrollo de su competencia lecto-literaria, es porque la persona que sabe leer no se convierte inmediatamente en un lector. No se concibe la obra literaria sin él, puesto que la lectura no es una acción individual, sino un diálogo entre el autor que ha dejado su marca viva en el libro y el lector, siendo consciente el primero de que su obra no existe sin el segundo y que contribuirá a fortalecer su imaginación (Acosta *et al.*, 2013: 46, 61).

Pedro Salinas ya afirmaba que se debía establecer una diferencia entre los lectores y los leedores, afirmando que los primeros escasean mientras que estos últimos proliferan. Se refiere con el término de leedores a quienes sabiendo descifrar un texto son incapaces de recibirlo con perspectiva integral y crítica (Salinas, 1983).

Cerrillo distingue dos tipos de lectores, el lector tradicional, que es el lector competente y el nuevo lector, que se caracteriza por estar absorto con las nuevas tecnologías, por lo tanto solo lee en ellas, y que no ha sido consumidor de la literatura tradicional, especialmente la transmitida de forma oral, por lo que su intertexto contiene pocas experiencias lectoras (2005: 135). Este nuevo lector ha dado lugar a un hecho designado por

Cerrillo con el término “neoanalfabetismo”, protagonizado por estos nuevos lectores, que a pesar de saber leer, no son lectores competentes (2005: 142).

En la formación lecto-literaria se persigue la creación del lector tradicional o ideal, que podría definirse como “un lector con muchos ojos para recorrer un texto, que se detenga en detalles, observe sentimientos y rasgos, posiciones y tonos; un lector que escuche los colores, vea tonalidades musicales, sienta los conceptos dúctiles” (Acosta *et al.* 2013: 44). Este sería el lector, el que busca la profundidad de un texto con espíritu crítico sabiendo que puede relacionarse con el texto, puede dialogar con él para interpretar el sentido más hondo del discurso literario.

¿Quiere esto decir que es lector quien se acerca únicamente a las obras denominadas clásicas? En absoluto, es lector quien tiene habilidad para establecer una valoración crítica tras una lectura comprensiva e interpretada de un texto (Mendoza, 1998:18). Por lo tanto, el término que hoy día tiene un predominio en el discurso pedagógico para definir al buen lector o lector ideal suele ser el de lector competente (Margallo, A., Mata, J., 2015: 183).

El lector es parte activa en el proceso de lectura que se relaciona directamente con el texto, aportando una serie de elementos al proceso de recepción sin los cuales este no sería el mismo. Todo lector competente recrea el significado de un texto a través los siguientes elementos (Mendoza, 1998: 63-66):

- Intertexto del lector: que como se ha explicado anteriormente forma parte del proceso de recepción junto con las competencia literaria y lectora, es el espacio en el que confluyen los saberes que el texto necesita que active el lector.
- Saberes:
 - Conocimientos textuales: son los conceptos discursivos y textuales que ayudan en el proceso de recepción y que, una vez realizada la lectura, forman parte de los nuevos saberes del lector y de su competencia lingüístico-comunicativa.
 - Actualización lectora: se trata del proceso mediante el cual el lector activa sus estrategias lectoras para decodificar, comprender e interpretar el texto. Integra saberes lingüísticos, pragmáticos, metatextuales y semióticos así como conocimientos de las microestructuras retóricas y de usos expresivos del sistema.
- Estrategias: son las acciones cognitivas, pragmático-comunicativas, de aplicación y metacognitivas que en algunas ocasiones el lector aplica consciente o inconscientemente al leer un texto, puesto que tanto el lector que se acerca a un texto por placer, como el que únicamente busca información, tras realizar estas acciones,

es cuando puede elaborar una hipótesis de significado textual. Estas acciones tienen la finalidad de simplificar el proceso para llegar a la comprensión y son diferentes en función de las peculiaridades del texto, de la metacognición del proceso de lectura y del grado de dominio de las habilidades lectoras y, fundamentalmente, de la fase en la que se encuentre el proceso lector.

Si el lector activa durante el proceso de recepción todos estos elementos, pasa de ser un lector parcial a un lector maduro que es capaz de realizar una lectura íntegra, interpretada y crítica del texto, es decir, puede convertirse en el lector ideal o pasar de ser, como afirmaba Salinas, de leedor a lector.

Cassany *et al.* (1994: 201) identifican las acciones del lector competente, comenzando por la descodificación. El lector competente lee en silencio de forma habitual pero es capaz de oralizar la lectura si fuera necesario, no tiene defectos lectores como regresiones, oralización obligatoria o subvocalización, lee de forma rápida y eficiente, y se fija en las unidades superiores del texto sin tener que repasarlo letra por letra. El lector ideal no siempre lee de la misma forma, sino que puede adaptarse a la situación y utiliza las microhabilidades de lectura necesarias como el vistazo, la anticipación o la lectura entre líneas. El lector competente sabe qué estrategias necesita según la situación de lectura en la que se encuentre. Sin embargo, los buenos lectores no son solo los que descodifican el texto correctamente, sino aquellos que son capaces de comprender, interpretar y valorar críticamente el texto. Necesitan la capacidad que les permitan “identificar, reconocer y recordar lo que se lee; interpretar lo que se dice y lo que se quiere decir; valorar la forma y el contenido de lo que se dice, organizar y reorganizar lo leído, así como extrapolarlo a otro tipo de soportes” (Margallo, A., Mata, J., 2015: 185).

En definitiva, “un buen lector es aquel que emite hipótesis sobre el tipo de texto, que identifica índices textuales y, que, especialmente, conoce y emplea las estrategias que recuerda que le han sido útiles y eficaces en otras experiencias lectoras” (Mendoza 1998: 128).

4.2. La lectura

La lectura puede definirse como “un proceso de reconocimiento, de integración y construcción de formas e ideas” (Mendoza, 1998: 47). Se percibe como el instrumento básico de aprendizaje a través del cual la persona puede acceder a cualquier información, desde las más imprescindibles para la vida actual hasta las más altas disciplinas del saber humano. “Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (Cassany *et al.*, 1994:193).

Aunque no es únicamente conocimiento lo que adquirimos a través de la lectura, sino la conciencia de que existe algo más allá, algo que no está en nuestro campo de acción y esto nos permite convertirnos en “seres humanos de frontera”, es decir, en personas liberadas de las esclavitudes del pensamiento a través de la lectura con capacidad para comprender lo que está fuera de nosotros. La lectura tiene una función democratizadora que otorga útiles para eliminar las barreras de la discriminación y en especial tiene una función de unión, pues establece puentes de comunicación entre los individuos, anidando en ellos la necesidad de compartir la lectura, y prestándole a través de ella los temas y las inquietudes necesarias para una buena conversación (Vásquez, 2008: 148). Esta visión de la lectura como puente de comunicación entre lo que está fuera de nosotros y nosotros mismos, y entre el lector y quienes le rodean como elemento de sociabilización, lo defienden también Acosta, Rodríguez, Flórez y Jurado, pues ven la lectura como el acto en el que se inventa una realidad, unos personajes y unos hechos pero, a su vez, como el acto que inventa a uno mismo para trasladarlo fuera del cuerpo a una frontera de ilusión y de realidad fantasmagórica. Consiste la lectura en un hecho estético, de creación e imaginación, en el que se sitúa al lector en relación con lo que le rodea, partiendo siempre de un acto sensible, pues este proceso de comunicar al lector con el entorno no deja de ser a su vez un encuentro íntimo (2013: 60, 31).

Sin embargo, a pesar de la importancia de la lectura, actualmente hay muchas personas que no saben leer ni escribir, y muchas más que, aun sabiendo leer, o mejor dicho, descodificar, no son lectores competentes porque no leen comprensivamente, los llamados “analfabetos funcionales”⁸. Estos analfabetos funcionales se encuentran en España entre los adultos de 18 a 35 años que poseen el certificado escolar (Cassany *et al.*, 1994). Este dato lleva a la cuestión de por qué personas que han estado escolarizadas y tienen un graduado escolar no son capaces de hacer uso de las técnicas de lectura. La respuesta parece obvia: ha fracasado la didáctica de la lectura. Al alumno se le ha enseñado a descodificar el texto en sus primeros años de aprendizaje lector, y después se le ha exigido que su lectura habitual sean los clásicos, sin guiarlo hacia estos intentando incrementar sus capacidades lectoras. La metodología básica que se utilizaba para enseñar a leer tenía como objetivo dominar el código escrito, sin centrarse en la comprensión profunda del texto. El proceso de recepción lectora necesita no solo de conocimientos lingüísticos, sino también de saberes pragmáticos, paralingüísticos y de otros de orden literario, sin los cuales la completa comprensión de un texto es muy difícil (Mendoza, 1998).

El proceso de la lectura es muy complejo y ha sido explicado a través de diferentes modelos teóricos. Cassany *et al.* a través del siguiente esquema explica el modelo interactivo:

⁸ O *neoanalfabetos*, (Cerrillo, 2005).

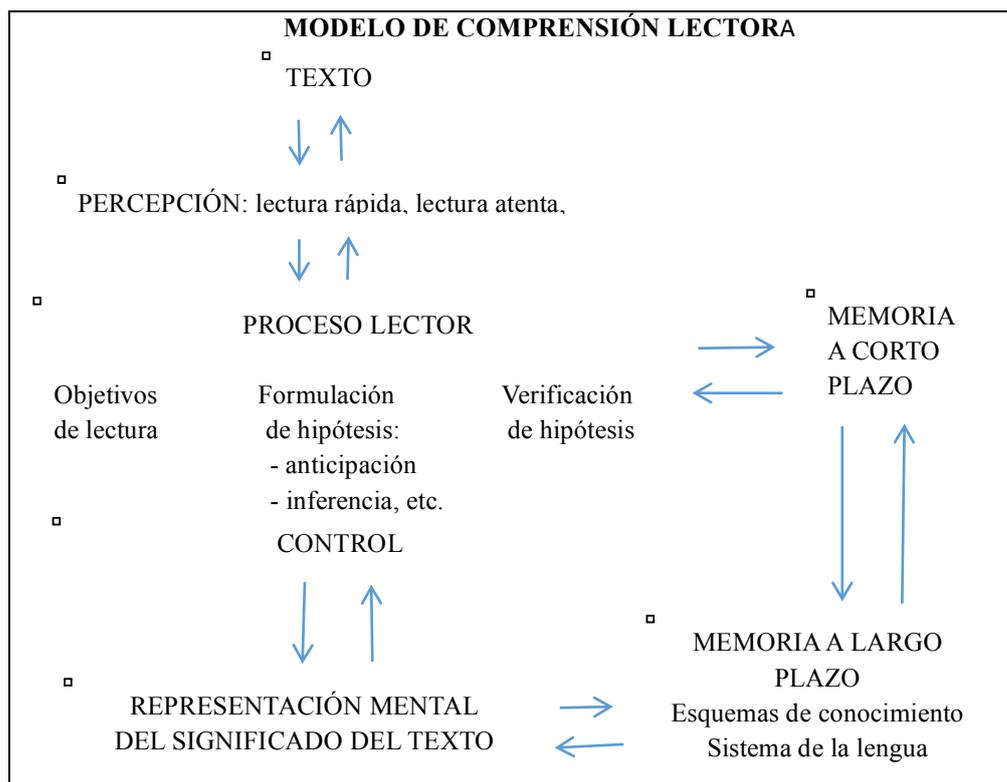


Gráfico 4: Modelo de comprensión lectora (Cassany et al., 2007: 203).

Este modelo interactivo defiende que el lector comprende el texto cuando relaciona lo que está leyendo con lo que ya sabe sobre el tópico que se trata. Este proceso comienza incluso antes del proceso de lectura, cuando el lector plantea sus expectativas sobre aquello que va a leer. Todo lo que un sujeto ha leído se acumula en su memoria a largo plazo, que estructura la información literaria y lingüística (lo que antes hemos denominado competencia literaria y competencia lectora). Esta información previa le permite al lector elaborar unas hipótesis sobre el texto antes de comenzar su lectura, así como fijar unos objetivos sobre el discurso literario. Estas hipótesis se verifican durante el proceso de recepción. La memoria a corto plazo es aquella que permite procesar la información, pues para la comprensión es necesario recordar unos segundos qué se está leyendo. Con la memoria a corto plazo se recuerda únicamente lo que interesa en el momento y con la memoria a largo plazo se almacenan las informaciones que interesan en general. Cuando el lector comprende una frase la almacena en su memoria a corto plazo hasta que la integra con lo que alberga en su memoria a largo plazo. Este proceso se hará más complejo en función de la profundidad con la que el lector quiera comprender el texto, las exigencias de este o las necesidades del lector (Cassany et al., 2007: 206).

En este modelo interactivo, Mendoza (1998: 55) establece con más minuciosidad las diferentes fases del proceso de descodificación: anticipación, expectativas, inferencias, comprensión e interpretación.

El proceso de recepción comienza antes incluso de la descodificación del propio texto por el acto de anticipación intuitiva que se formula ante el discurso, especialmente si es literario. En la fase de descodificación es donde, como se ha indicado anteriormente, entraría en juego la memoria a corto plazo, para poder reconocer las unidades gramaticales y ponerla al servicio de la comprensión del significado textual. Durante la descodificación se produce la reconstrucción del significado literal, esto no es un proceso lineal sino, como se indica en la tabla anterior, un conjunto de procesos ascendentes y descendentes en el que se relacionan los estímulos del texto con los saberes y experiencias lectoras del sujeto para producirse finalmente la comprensión y la interpretación. Para que esta descodificación lleve a la comprensión tiene que producirse interacción entre el texto y el lector, esta relación entre el texto y lector ofrece una lectura que puede ser diferente a la del sentido inicial del texto pues parte de la experiencia personal del lector y aún así es un significado innegable. Durante la descodificación el lector genera una serie de hipótesis, fase fundamental que sirve de guía al lector para establecer la coherencia del texto y finalmente la síntesis interpretativa.

La comprensión global del texto y, por lo tanto, su interpretación no es un efecto inmediato pues necesita de la plena colaboración con el lector que debe aportar su experiencia y saberes previos y que depende también de los prejuicios de este sobre el texto. La inferencia llega tras la interacción entre las claves otorgadas por el autor en el texto y los conocimientos previos y las experiencias literarias y culturales del lector.

La anticipación consiste en la primera actividad que realiza el lector, antes incluso de comenzar el proceso de recepción. Supone los contenidos de lo que va a leer y elabora un marco provisional del tema, la intención del autor y la orientación de la obra. Las suposiciones que haga el lector dependerán del tipo de texto (poema, artículo periodístico, novela histórica...) y de la motivación con la que se sitúe frente al discurso literario. Se produce sobre una serie de referencias limitadas (las que posee el lector) y tiene una función de estimulación ante la lectura. Algunos de los factores que influyen son las referencias sobre el autor y el género, la edición, el título, etc. Todo esto hace que el lector elabore una valoración previa que lo conducirá a una prehipótesis para establecer la coherencia del texto. El hecho de que un lector no pueda anticiparse a la obra literaria no tiene por qué suponer un problema en la interpretación del texto, aunque sí en la motivación con la que se enfrente a él si no es capaz de esperar nada de la lectura a la que se va a enfrentar. Para fortalecer nuestras anticipaciones recurrimos a técnicas como ojear las páginas, leer algunos fragmentos o buscar algún apartado diferente.

Las expectativas son las previsiones que el lector formula a partir de los datos iniciales. Son los indicadores más evidentes de que la lectura es una actividad personal que el lector pone en funcionamiento porque surge de la interacción entre él y el texto. El desarrollo de la lectura no es lineal sino que en él se producen rectificaciones entre las

expectativas generadas y la coherencia que se va construyendo. Las expectativas se van generando durante la descodificación pero no en un momento concreto sino a lo largo del todo el proceso, y a lo largo del proceso se van corroborando para mantenerlas o descartarlas. Estas expectativas, aunque el propio lector sabe que tendrá que modificarlas, son la base sobre la que se situarán posteriormente las inferencias. La generación de expectativas erróneas en el lector a menudo es un recurso utilizado por los autores para sorprender durante la trama o mantener el interés, y si no ha sido generada la expectativa errónea por el autor sino que ha sido así concebida por el lector no es un indicio de una lectura incompetente si se sabe corregir y sustituir por otra expectativa viable. El problema radicaría en la inexistencia de expectativas porque son la prueba de que existe una interacción entre el lector encaminada a la comprensión y de que este posee unos saberes y estrategias que pueden relacionarse con el texto.

Las inferencias son las conclusiones parciales que el lector va generando cuando las expectativas conectan con la coherencia del texto. Estas inferencias permiten atribuirle un significado al texto, aunque no sea todavía el sentido global, intentando anticiparse a él en un deseo por adelantarse al sentido que encontrará al final. Serán confirmadas en el proceso de explicitación, que es la fase en la que se verifican las previsiones realizadas durante la lectura. Aquí finaliza la precomprensión para dar lugar a la comprensión.

Esta fase de la lectura, la comprensión, se compone no solo de la descodificación sino de la interrelación de los datos del texto con los saberes del lector. Si se ha comprendido el texto puede resultar placentera su lectura, si no es así, difícilmente el lector podrá disfrutar con lo leído. Por esto la comprensión debe tratarse como el resultado del proceso y no como una parte de él. La comprensión se establece de forma global y generalizada, se produce tras consolidar una inferencia y se entiende la intención final con la que el discurso ha sido concebido. Sin embargo, no toda comprensión es total, porque según las limitaciones de las competencias del lector o las dificultades del texto, puede resultar una comprensión incompleta. El fin del proceso de recepción es alcanzar el máximo nivel de comprensión, que es diferente a la interpretación pero complementaria a esta.

La interpretación consiste en la valoración personal que el lector hace de un texto cuando lo relaciona con los referentes culturales, metatextuales, metaliterarios y de la intencionalidad intelectual y estético-lúdica. De aquí parte el placer literario, es decir el gusto por comprender y valorar críticamente la lectura. Para poder interpretar el texto es necesario en primer lugar haber afianzado las inferencias y construir su significado también a partir de los conocimientos del lector. En esta fase culmina la relación entre el texto y el lector, cuando este último lo actualiza estableciendo un juicio de valor sobre el contenido, el estilo o la intención. En la interpretación es donde se percibe que el receptor está condicionado por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc.

Núñez reduce a tres las fases del proceso de comprensión lectora: la anticipación, es decir, la formulación de hipótesis sobre lo que va a ocurrir, la inferencia o la comprensión de elementos que no aparecen explícitamente en el texto y el control, es decir la actividad a través de la cual se detectan errores en la lectura (2015: 100).

Según la fase del proceso en la que el lector se encuentre, este tendrá que poner en marcha unas estrategias lectoras diferentes (Mendoza, 1998: 106):

- De precomprensión: la interacción lectora que a través de las aportaciones personales es capaz de crear un modelo propio del significado del texto.
 - Estrategias de inicio:
 - Para descodificar.
 - Para identificar la función de las partes del texto.
 - Para aproximarse al significado global del texto.
 - Para adoptar una perspectiva lógica que implique una coherencia del texto.
 - Estrategias de anticipación:
 - Para identificar las referencias del contexto.
 - Para establecer una hipótesis semántica global.
 - Para determinar una guía personal en la lectura.
 - Para adoptar los criterios que impliquen una coherencia comprensivo-interpretativa.
 - Para ubicar al lector en la perspectiva que el texto requiera.
 - Para articular las inferencias según la hipótesis inicial.
 - Para formular las relaciones entre el texto y los saberes del lector.
- Estrategias de formulación de hipótesis o elaboración de inferencias: según las indicaciones del texto, el lector opta por formular una serie de expectativas, si estas expectativas, no se cumplen su competencia le ayuda a rectificar y reformular estas hipótesis hasta encontrar un punto que le permita avanzar en la lectura.
- Estrategias de comprensión e interpretación.
 - Se recrea el texto sin limitarse a identificarlo con las secuencias lingüísticas aisladas.
 - El efecto que el texto produce en el lector predomina sobre la función referencial del texto.

- Las correlaciones entre el texto y el texto del lector permite elaborar una síntesis personal.
- La relación texto-lector es imprescindible pues permite otorgarle coherencia a su lectura para insertarlo en su ideología como lector. “De todo ello resulta que la interacción configura la comprensión, porque comprender un texto es haber acertado en la formulación de una o varias hipótesis semánticas al conjunto” (1998: 108).

Tras el análisis del proceso de la comprensión lectora, y de las habilidades y estrategias que se ponen en marcha cuando una persona desarrolla el proceso de recepción, es preciso establecer una clasificación de los tipos de lecturas.

Los dos tipos de lectura fundamentales cuyo aprendizaje corresponde a la escuela son la lectura literaria y la lectura funcional, es decir, leer para disfrutar y leer para aprender, (Núñez, 2007). También se puede determinar una clara división entre la lectura rápida y superficial de un texto, que en muchas ocasiones puede ser incluso involuntaria, y la lectura extensiva y atenta. Al primer tipo de lectura, lectura de vistazo, se le denomina estrategia *skim*⁹ y al segundo tipo, la lectura atenta, estrategia *scan*¹⁰ (Cassany *et al.*, 2007:199). El objetivo de la estrategia *skim* es obtener una idea general del texto echando un vistazo al a página y al diseño, deteniéndose únicamente en los títulos, subtítulos y diferentes apartados o a los caracteres destacados. No se trata de una lectura lineal ni ordenada, sino de una lectura rápida que se centra en nombres y verbos. En cuanto a la lectura *scan*, el objetivo de esta lectura atenta es conseguir información específica, para ello se lee de forma lineal el apartado donde está la información sin alterar el orden, de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Dentro de esta lectura atenta, se puede establecer una nueva clasificación entre la lectura intensiva y la lectura extensiva. La lectura intensiva es la que se realiza en textos cortos y fundamentalmente dentro del aula con una finalidad didáctica. Se suele utilizar para trabajar microhabilidades y se incluye con frecuencia en las actividades propuestas por los libros de texto. La lectura extensiva es la que se realiza sobre textos largos y normalmente no con una finalidad didáctica sino por placer y fuera del aula. Se pretende con esta lectura la comprensión global de un texto sin la necesidad de desarrollar las microhabilidades lectoras.

En relación al tipo de comprensión lectora se puede hacer una división de tres tipos de lecturas, (Núñez, 2015: 100):

- La lectura literal: consiste en captar lo que afirma el texto explícitamente.

⁹ De *skimming*, en inglés “mirar superficialmente”.

¹⁰ De *scanning* en inglés “examinar con detalle”.

- La lectura interpretativa o inferencial: se refiere a conocer información que se sugiere a través de elementos textuales pero que no aparece de forma expresa. El lector tiene que deducir partiendo de las indicaciones que ofrece el texto y de su intertexto.
- La lectura crítica o valorativa: consiste en el análisis que realiza el propio lector partiendo de sus valores personales, se trata de una valoración crítica de la lectura.

El tipo de lectura que se realice en cada momento dependerá de la finalidad que el lector busque con ella. A continuación, partiendo de la clasificación realizada por Mendoza (1998: 31), se señalan las finalidades de la lectura agrupadas en bloques:

Leer para obtener información	Para aprender	
	Para ampliar los conocimientos	
	Para investigar	
	Para conocer las opiniones de los demás	
	Para seguir instrucciones	
Leer para interactuar	Para conocer las opiniones de los demás	
	Para participar	
	Para actuar	Para responder a una necesidad funcional
		Para responder
		Para expresar una opinión
Para notificar que se ha establecido la comprensión		
Leer para entretenerse	Para soñar e imaginar	
	Para divertirse	
	Para obtener placer estético	
	Para disfrutar intelectiva y estéticamente	
	Para evadirse	

Tabla 3: Finalidades de la lectura (Mendoza, 1998: 31).

5. La formación lectora

La tesis principal de las argumentaciones que sostienen esta investigación radica en la necesidad de centrar en la lectura los esfuerzos de la educación literaria. El hecho literario debe ser la base de la clase de lengua y literatura, pero no se debe dar por supuesto que el alumno es un lector competente, es muy probable que la enseñanza básica sea la educación lectora para partir de ahí hacia la educación literaria.

Aunque sea en estos últimos años cuando más se lee y más gente sabe leer, no es una actividad que se haya convertido en un hábito ni se ha incrementado el número de lectores

competentes. “Leer es querer leer, una actividad individual y voluntaria” (Cerrillo, 2005: 134), sin embargo, este hábito de lectura voluntaria debe adquirirse en el ámbito familiar. De hecho, se ha comprobado que la lectura en voz alta desde edades muy tempranas es una de las actividades más influyentes en el proceso de alfabetización de un individuo. Si esta práctica se realiza con regularidad, a través de álbumes ilustrados, narraciones o poemas infantiles, en un ambiente de confianza y que transmita bienestar y diversión, las garantías de fomentar la lectura y la alfabetización son muy elevadas. “La lectura en voz alta, practicada de manera constante en los primeros años de vida, propicia, en fin, experiencias de vida íntimas, emotivas y alentadoras, cuya fructífera influencia en la posterior vida académica de los niños es muy notoria” (Margallo, A., Mata, J., 2015: 181). Las diferencias entre la lectura que se realiza dentro y fuera de la escuela son llamativas, e indican que puede ser más atrayente para el lector comenzar el hábito fuera del ámbito escolar:

En la escuela	Fuera de la escuela
1.- Lectura instrumental, interesada. 2.- Lecturas con presencia del profesor. 3.- Lecturas literarias fragmentadas.	1.- Lectura no instrumental, improductiva. 2.- Lecturas individuales e independientes. 3.- Lecturas literarias completas.
PRESCRIPCIÓN LECTORA Lectura de la que se requieren respuestas a preguntas o superación de pruebas concretas.	NO PRESCRIPCIÓN LECTORA Lectura autónoma y crítica.
Lecturas que tienen que ver con aspectos, problemas o asuntos del mundo real.	Lecturas que facilitan la interpretación del mundo real o que ayudan a crear mundos nuevos imaginados.

Tabla 4: Comparación entre la lectura en la escuela y fuera de ella (Cerrillo, 2005: 138).

Pero para que esto ocurra así, la familia debe implicarse en el proceso y cuando no sucede, debe ser en la escuela donde se intente inculcar el placer por la lectura y el hábito lector si este no se ha adquirido por imitación de los padres.

Mucho antes de que un niño empiece a aprender a leer, ya se ha formado algunas actitudes respecto a la cultura escrita: a leer, a las letras, a los libros y a todo lo que está impreso. Todo depende de cómo haya vivido los primeros años de su vida, de si en su entorno hay muchos libros o ninguno, de si se ve a menudo a personas (padres y hermanos) que leen, o de si ya empieza a mirar y a observar libros. En conjunto, los familiares y el entorno transmiten subliminarmente una actitud definida hacia la lectura. (Cassany *et al.*, 2007: 208)

Si esta situación no se da en la familia debido a la ausencia de hábito lector entre los progenitores, siempre quedará, como afirmaba Machado (2002), la segunda oportunidad de la escuela, que debe enseñar a leer y a que esta lectura se convierta en un placer para así

crear el hábito, porque los docentes, tienen esta obligación como lectores expertos que son (Núñez, 2010: 15), y deben insistir a pesar de ser conscientes de que la responsabilidad no es exclusiva de ellos, y de que como indica Cerrillo (2005: 139), la escuela ayudará a que el alumnado asuma lo importante que es leer, pero será mucho más complejo lograr que la lectura se convierta para ellos en una alternativa real de ocio.

Este aprendizaje comienza desde los primeros años de escolarización con el aprendizaje de la lectoescritura pero no se completa hasta que el lector se vuelve competente o alcanza el nivel epistémico de la lectura (Cassany et al., 2007: 43), es decir aquel en el que el lector domina lo escrito como una forma de pensar y usar el lenguaje de forma crítica y con creatividad. Se llega a este nivel de lectura cuando el pensamiento y la estructuración del lenguaje se combinan de forma armónica. Pero, ¿cómo se enseña a leer? Existen dos métodos que se esquematizan en la tabla 5:

Método basado en el código	Método basado en el sentido
Antes de leer, el niño tiene que aprender a descifrar.	El niño es un lector desde el principio.
El maestro es transmisor de conocimientos.	El maestro es un “facilitador” y un guía.
El aula es la única agrupación de alumnos.	El tratamiento es individualizado.
El niño debe repetir, memorizar.	El niño debe explorar, formular hipótesis y verificar el sentido del texto.
La comprobación del aprendizaje se realiza mediante la oralización del escrito.	La comprobación del aprendizaje se realiza mediante la comprensión lectora.
El aprendizaje de la lectura y la escritura es simultáneo.	El aprendizaje de la escritura es normalmente posterior al de la lectura.
La base material para el aprendizaje es un manual.	La base material para el aprendizaje es un conjunto de textos significativos.
El “producto de la lectura” es el centro de interés del aprendizaje.	El “proceso” de la lectura es el centro de interés del aprendizaje.
El proceso se hace por etapas: primero aprendizaje de las correspondencias sonido-grafía, y después acceso al sentido mediante la oralización.	Se observa el proceso de descubrimiento y se sistematizan procedimientos de lectura rápida.
La rapidez y la precisión son fundamentales.	
La comprensión se exige y se evalúa, pero no se enseña.	

Tabla 5: Comparación de métodos de educación lectora (Cassany et al., 2007: 44).

Estos dos modelos son válidos a la hora de enseñar a leer a un alumno, pero tienen diferencias sustanciales, en especial en la concepción que implica la enseñanza. En el primer

modelo el profesor es el centro del proceso y la práctica gira en torno a él, mientras que en el segundo se intenta construir la individualidad del alumno, estableciéndolo como centro del método. En el primero, la descodificación es esencial para la práctica lectora y su aprendizaje va acompañado del de la escritura, sin embargo, con la segunda metodología se persigue una comprensión global sin que sea necesaria la total descodificación para buscar una posible comprensión textual. No se incide tanto en la oralización y el producto resultante de la lectura como en el proceso, que es donde el alumno tiene que encontrar el placer de la actividad que está realizando.

En línea con la segunda metodología descrita en la tabla 5, De Amo (2003) ofrece una serie de consejos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias lectoras. Propone propiciar la lectura en voz alta de libros por parte del docente para así desarrollar el objetivo de leer por placer, fomentar la lectura compartida para que el alumno aprenda a poner en común las experiencias vividas a través del texto, ayudar al alumno a activar sus conocimientos previos para interactuar con el texto antes de comenzar la actividad de recepción o comenzar el proceso de enseñanza con textos que sean altamente previsible, para que sea más fácil anticipar sus contenidos. También aconseja incitar al alumno a que establezca las inferencias que le vayan surgiendo e ir corroborando si se van cumpliendo en el desarrollo del texto, transmitir paulatinamente el control de la lectura a los alumnos para que puedan establecer de forma autónoma sus propias expectativas y verificarlas, extraer la idea principal de la lectura tras la recepción u ordenar la secuencia narrativa presentada sin orden al final de la lectura.

Esta enseñanza inicial se realiza en los primeros años de la escolarización del alumno, sin embargo, la educación lectora no acaba aquí, sino que debe ser tarea del currículum escolar que abarca hasta el último curso de la educación secundaria, y tiene que ser tratada en todas las áreas. No se debe pensar que el alumno ya sabe leer solo porque pueda descodificar, hay que intentar que aprenda a leer mejor y más comprensivamente cualquier tipo de texto y de cualquier área de conocimiento. Esta alternativa didáctica se basa en cuatro cuestiones básicas, el hecho de que la lectura es esencial para construir el saber, que integra y reestructura los conocimientos, que necesita de la participación activa del lector en el texto para la construcción de los significados y que la implicación del lector le hace responsable de atribuirle a la lectura significados e interpretaciones (Mendoza, 2004: 157).

Mendoza, basándose en estos supuestos que vertebran la educación lectora, establece unas pautas para concretar las actividades de lectura, pues la reorientación didáctica implica analizar los condicionantes y factores que intervienen en la formulación de las expectativas y en los procesos de comprensión e interpretación, claves en el proceso lector (1998: 19):

- Idear actividades formativas a partir de la lectura de textos seleccionados y adecuados a la propuesta metodológica que permita al alumno participar en la

construcción de los significados de forma activa y facilitar la implicación en una interpretación personal.

- Comentar con los alumnos las diversas causas lingüísticas, pragmáticas o discursivas que han podido condicionar las diferentes interpretaciones.
- Que el alumno participe activamente en la construcción de conocimientos funcionales.
- Explicar y comprobar las relaciones del texto con otras lecturas previas.
- Emplear textos que potencien el conocimiento reflexivo de las características de la comprensión e integración de expectativas personales (2004:162).

Pero para que las actividades se modifiquen y así invertir la orientación didáctica, es necesario que se pongan en marcha otros procedimientos formativos como la creación de tareas en las que se explicita el proceso por el cual el lector reconoce los usos literarios y valora la caracterización de la expresión literaria. Asimismo, es ineludible hacer de la lectura el procedimiento esencial para aprender los conocimientos que consoliden la educación literaria, amplíen su competencia literaria y activen los componentes del intertexto lector así como conocer y comentar el horizonte de expectativas de los alumnos, para saber cuáles son sus intereses en relación con la lectura. Por último, es imprescindible mostrar que el texto literario es un exponente de los convencionalismos estéticos y culturales y prever los intereses y limitaciones del alumno para atenderlos formativamente (2004: 163).

5.1. Fomentar el placer de la lectura, objetivo de la formación lectora

Todo este cambio metodológico tiene un objetivo primordial que es el de conseguir lectores competentes, que sean capaces de comprender e interpretar un texto de forma autónoma, pero tiene a su vez otro objetivo subyacente y en el que se ha centrado la presente investigación, que es el de conseguir que al alumno le resulte placentera la lectura. Este camino, dentro de los estudios que se han seguido hasta este punto, es un tanto incierto pues el goce literario no es algo objetivo, sino que intervienen en él el subjetivismo y los intereses personales. Pero, si adquirir el hábito lector se puede conseguir a través de la educación lectora, por qué no intentar desarrollar en el alumno el placer (estético, lúdico...) ante el texto literario.

Del mismo modo que la práctica lectora se potencia en el ámbito familiar a través de la imitación de los padres, el goce estético de los textos literarios también se desarrolla en este entorno. Si esto se produce, se consigue que el lector asocie la lectura con una situación afectiva, que elija con libertad si quiere leer en ese momento o no, que sea capaz de elaborar

hipótesis y verificar sus expectativas con eficacia y que aprenda las habilidades necesarias para leer comprendiendo e interpretando.

Sin embargo, tal y como se ha afirmado anteriormente, si esto no ocurre así, le pertenece a la escuela la obligación de establecer un vínculo afectivo entre el libro y el lector. Hoy día ya forman parte de los contenidos curriculares el gusto y disfrute por oír, mirar o leer cualquier texto oral o escrito de tradición cultural (De Amo, 2003: 61). Sería ideal que, tal y como ya afirmaban Sánchez Enciso y Rincón (1987: 39) el primer objetivo de la lectura fuera aficionarse a ella.

Es bueno hacer hincapié en la función hedonista de la literatura porque se presta menos a la manipulación de agentes exteriores y es la que más refuerza la dimensión individual. Tal función existe y es real para muchos lectores, también para los adolescentes (Moreno, 2008: 191). ¿Cuándo se consigue este gusto por la literatura? Según Mendoza (2004: 25), se trata de la consecuencia de la satisfacción por la comprensión íntegra y la interpretación personal de lo que se ha leído, por lo tanto, no se disfruta igual de una obra literaria cuando el sujeto tiene una competencia literaria limitada. El primer paso será desarrollar la competencia literaria y los componentes del intertexto lector para que el alumno se convierta en un lector autónomo.

Cerrillo piensa que el primer paso es que la literatura se considere socialmente de una forma distinta, pues desde la misma sociedad debe favorecerse la lectura activa, libre y crítica, y esto debe partir de las instituciones, estableciendo un clima propicio para el desarrollo de la lectura, proporcionando materiales adecuados, valorando el esfuerzo realizado por los docentes al respecto, favoreciendo la práctica de la lectura voluntaria, concienciando a la sociedad y convenciendo principalmente a los padres (2005: 142).

Según Moreno (2008: 196), el placer por la literatura llega cuando el lector tiene la conciencia clara de que está saciando un interés particular, de que lo está desarrollando y acrecentando, superando las dificultades que surgen en el proceso. Cuando esto se consigue, el sujeto se concentra alejándose así de las preocupaciones cotidianas, de la ansiedad y del temor que producen algunas vivencias que no se desean. Pero por encima de todo esto, el lector se olvida del miedo al fracaso, al no saber y al control externo. Si durante el proceso duda de que es capaz de hacer algo, no se concentrará, igual que si piensa que el texto le sobrepasa. Sin embargo, cuando se vive un estado placentero, la posibilidad de fracasar desaparece, el sujeto confía en sí mismo y sus destrezas para comprender el texto. El lector está dentro de sí mismo, no necesita defender ningún rol ante los demás, en este contexto desaparece el yo social que tiene que cumplir un papel y se engrandece el yo psicológico porque está libre de presiones. “La lectura es un acto ensimismado, absorbente, solitario. Convertirlo en un acto de placer [...] es complejo, pero factible. Porque ese placer es real, aunque su naturaleza sea inmaterial, y tenga lugar en el cuerpo del sujeto” (2008: 197).

Para convertir ese acto en placer, se deben dar las siguientes condiciones, que exista una motivación, es decir, interés por el tema y conocimientos previos, que el lector posea un dominio competente, estrategias lectoras y que el texto aporte los contenidos referenciales suficientes para colmar el interés del lector (Mendoza, 1998: 33):

De Amo ofrece una serie de consejos para establecer este vínculo afectivo entre el lector y el libro. Propone acercar la biblioteca al alumnado, intentar que el lector vea la importancia de leer por leer, facilitar que el alumno elabore su propio concepto de placer a través de la lectura o promover la lectura como una rutina escolar para aumentar los encuentros con los libros. Para esto el docente debe ser un modelo lector para el alumno, ser un buen recitador, fomentar el carácter lúdico y creativo de los textos literarios y preparar un lugar agradable para las actividades de lectura. Algunas actividades rutinarias son interesantes como propiciar la relectura de los textos literarios preferidos, dedicar unos momentos especiales para que el lector elija si desea o no leer o promover una actitud de búsqueda en la biblioteca. Con respecto al canon literario se debe recomendar a los padres una selección de lecturas infantiles y ayudar al lector a madurar y ampliar sus referencias literarias. Y siempre, al finalizar establecer un sistema de evaluación para conocer el grado de atención, interés y participación hacia los textos literarios (2003: 64).

Estas recomendaciones tienen que ponerse en práctica en el aula para conseguir fomentar el gusto del alumnado por la lectura, ya que en la época actual que percibe como una forma de ocio cuyo acceso requiere más esfuerzo que otras formas de entretenimiento audiovisuales al alcance de cualquier niño o adolescente, con más reconocimiento social y menos esfuerzo intelectual (Colomer, 2009), y esto juega en contra de su incorporación a las pautas de ocio de los niños y adolescentes.

Las actitudes hacia la lectura que de forma concreta el sistema educativo tiene que fomentar según el tipo de comprensión lectora son las siguientes:

Para la comprensión literal, aquella que localiza información expresada en el texto de forma explícita, la actitud que se fomenta es que el alumnado aprecie el valor de la lectura como una herramienta para favorecer la comunicación y la formación, que le guste leer y compartir con los demás esta experiencia y que utilice las bibliotecas con frecuencia.

Las actitudes del alumnado en cuanto a la comprensión inferencial, en la que se produce la interpretación de la información, son que sea consciente de la relevancia del hábito lector para el desarrollo social, académico y personal, que muestre interés y respeto por la diversidad de puntos de vista y que se implique en actividades de fomento de la lectura.

Para la comprensión crítica o valorativa se recogen como actitudes fundamentales que el alumnado juzgue como cultas a las personas que tienen consolidado el hábito lector y que aspire a ser lector, que estime positivamente el enriquecimiento que supone la lectura

en cuanto a conocimiento de otras realidades se refiere, que tengan la intención de mejorar sus habilidades lectoras.

En relación a la comprensión global, se consideran actitudes el que el alumnado valore que la condición de lector es una característica favorable y de prestigio, que manifieste interés y disposición favorable por la lectura y que pida ayuda en los momentos de dificultad.

Por último, las actitudes para la metacompreensión¹¹ consisten en que el alumnado tenga interés en mejorar su comprensión lectora y acepte las correcciones que le ayuden a conseguirlo, que participe en actividades relacionadas con la promoción de la lectura y que valore la diversión que le provoca el acto de leer (Núñez, 2015: 126).

Si el alumnado desarrolla estas actitudes favorables hacia la actividad de la lectura, la tarea de desarrollar la comprensión lectora traerá consigo menos dificultades y a su vez, mejorando las estrategias necesarias para comprender un texto, al alumnado le resultará más sencilla la lectura y esto propiciará unas actitudes positivas y de afecto.

5.2. El canon en la educación lecto-literaria

El canon que se selecciona para la clase de lengua castellana y literatura constituye el camino a través del cual un alumno y aprendiz de lector entrará en el mundo de literatura, por esto la concreción de un canon válido ha sido siempre motivo de reflexión y de revisión. La selección de unas obras u otras responde a unos criterios concretos que determinan el conjunto y que se rigen por fines educativos que en algunas ocasiones se deciden por obras que no son del interés del alumnado. El canon está muy relacionado con la competencia literaria, pues según las obras que el alumno lea, su competencia literaria será más extensa o menos. Esto también afecta a su competencia lectora, de tal forma que la lectura hará que el lector vaya creando su propio canon personal diferente al canon impuesto en el ámbito escolar (Núñez, 2012). Por este motivo, la selección del canon debe partir de una concienzuda reflexión sobre las características de cada obra y su repercusión en los lectores.

El canon se presenta como la selección de las obras más representativas de la literatura de una nación, y que como tal deben ser leídas y sus títulos y autores memorizados por el alumnado. Sin embargo, este canon varía con las épocas porque cambia la consideración estética, y por lo tanto se produce un cambio evolutivo en la selección (Mendoza, 2004, Bermúdez, 2012). Esto indica que el canon no es inamovible, sino que siempre ha estado sujeto a diversas modificaciones, aunque teniendo como referente lo que la crítica considera como obra de arte representativa de la cultura de una nación. En este sentido, eran tres los criterios que se combinaban en la selección de las obras del canon: a)

¹¹ La autorregulación del proceso de comprensión.

criterios culturales y filológicos; b) criterios formativos y curriculares; y c) criterios de interés para un tipo de lector. Estos criterios fueron utilizados en los diferentes momentos de la evolución histórica y socio-cultural sin que se cuestionara que el hecho de que el canon pudiera adaptarse a unas necesidades específicas de formación (Mendoza, 2004: 123).

Se produce una fuerte crítica en algunas de las corrientes de la didáctica de la literatura a la historiografía literaria escolar, tal y como se ha comentado anteriormente. Si se produce un cambio en ese paradigma para dejar de ser la historia literaria el centro de la formación, y situarse este en el lector y la construcción de la competencia literaria, el canon que se establece para tal objetivo cambia considerablemente.

A la hora de realizar la selección de las obras literarias que formen parte del canon es necesario preguntarse qué es lo que realmente importa: el número de obras leídas, el número de obras conocidas, la calidad o el género de las obras literarias estudiadas, leer muchos fragmentos de diversas obras, leer pocas pero completas... En este sentido, Juan Mata (2008:132) afirma que “es más partidario de unos cuantos libros bien leídos en los años decisivos que de la memorización de repertorios de libros que jamás se leerán” opinión que comparte con Sánchez Enciso y Francisco Rincón que son muy contundentes al respecto:

En el supuesto extremo de que durante la EGB el niño se hubiera aficionado a leer, aunque como contrapartida o limitación no hubiese leído ni una sola obra de la “historia de la literatura”, esa EGB estaría aprovechada. Habría realizado su tarea fundamental.

Por supuesto mucho mejor que en el hipotético extremo contrario: si al final de ella el niño hubiese leído las obras más importantes de nuestra historia literaria y no se ha aficionado a la lectura (cosa que sería más probable si se diese el primer extremo), esa didáctica habría fracasado.

Todo ello quiere decir que el primer objetivo de la lectura está en la lectura misma, en la lectura como acceso a un mundo de lenguaje y expresión específicos (1987: 39).

Si el canon se establece en función del objetivo que se quiera alcanzar, y es la formación de lectores competentes el objetivo principal de la educación literaria, ese debe ser el criterio básico que se tiene que seguir para seleccionar las obras del canon.

5.2.1. Los clásicos en el canon

Tradicionalmente se ha tendido a incluir dentro del canon únicamente los libros denominados “clásicos”, pero, ¿a qué llamamos “clásicos”?

Una obra clásica es para Romaní (2006: 35) “el legado que educa la sensibilidad, y que aporta un conocimiento sintético de la vida, en un sentido unitario y profundo, a la vez que aporta conocimientos sobre la forma de vida de los antepasados”. De ahí que defienda

la obligatoriedad de incluir los clásicos en el canon y de que su lectura esté guiada por un docente.

La lectura de una obra clásica requiere quedar sumidos en una realidad diferente a la cotidianidad:

La lectura de un clásico exige elevación espiritual, alejamiento de la moda cotidiana, despeje del ruido del entorno, salida de lo real para retornar de nuevo y comprenderlo, desafío de lo temporal para nombrar lo fugaz, acercamiento de la muerte, afección inexpresable, enamoramiento platónico, enmascaramiento, sencillez de labriego, intimidad con las fuerzas de la naturaleza y de lo sagrado, silencio y multiplicidad. (Acosta *et al.*, 2013:44).

El clásico, si partimos de esta experiencia, es la obra literaria atemporal que aleja al lector de lo que le rodea llevándolo a la reflexión sobre los tópicos universales a través de la lectura.

Como en toda discusión encontramos partidarios y detractores de la introducción de los clásicos en el canon escolar. Romaní pertenece a la primera corriente a pesar del esfuerzo que pueda conllevar su lectura:

La escuela tiene que ser a veces un poco incómoda, pues su objetivo, el aprendizaje, casi siempre requiere esfuerzo, pero también aporta compensaciones. [...] La experiencia nos dice que el imperativo «lee» tiene sentido, sobre todo en el caso de los clásicos y con el profesor al lado (2006: 34).

Ofrece la posibilidad, dentro de la obligatoriedad de estas obras en el canon escolar, de proponer al alumnado una lectura que no perteneciera a esta clasificación y que fuera elegida libremente (entre los libros de una selección establecida con anterioridad).

Jover afirma con rotundidad que “los clásicos son irrenunciables” (2008:162), sin embargo se pregunta qué clásicos son los adecuados para los adolescentes, pues su intención es elaborar un corpus que sea capaz de hacer lectores maduros que pasen de la literatura infantil y juvenil a la literatura clásica.

Ana María Machado también aboga por la lectura de los clásicos porque determinan la cultura del lector, que hoy día no conoce más que aquellas historias clásicas que han sido adaptadas al cine a través de películas de dibujos animados, y que por lo tanto, al no tener formada su competencia literaria, se convierten en lectores inmaduros que no serán capaces de comprender las innumerables referencias a las obras clásicas que existen en la cultura contemporánea. Sin embargo, no es partidaria de que el canon sea cerrado:

De la misma manera que no debe existir una lista de libros prohibidos, no debe haber una lista única de libros seleccionados. Cada padre o maestro, cada bibliotecario o docente tendrá que hacer su selección personal. Lo que importa es que conozca lo que ha seleccionado y sepa por qué lo elige. La única exigencia fundamental es que lea (2002: 56).

También encontramos detractores de la lectura canónica, es decir, la que ha sido impuesta desde décadas, como Moreno, que cree que se ha leído por “imperativo categórico de la política educativa” (2008: 181) y que lo que se enseña en el aula está determinado por el currículo que busca una cohesión cultural y a través de ella una identidad nacional que no es real sino ficticia. Esta identidad histórica pretende hacernos parte de una colectividad que nos haga saber de dónde venimos y hacia dónde vamos, ficción de la que forma parte la literatura que se enseña en las aulas, impuesta a través del canon clásico.

Otros autores, como Cerrillo, apuestan por su inclusión en el canon escolar (2005) y a su vez la incorporación de la LIJ al canon literario:

Cualquier cano literario debe incluir obras de Literatura Infantil y Juvenil, y cualquier canon de lecturas escolares debe ofrecer clásicos, porque todos los miembros de una colectividad deben sentir que el mundo que transmiten esas obras es también propiedad de quienes la componen. Además, la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo (2007: 67).

Núñez plantea ante este problema una cuestión de tiempos, afirmando que “los clásicos no pueden ser el punto de partida sino del de llegada” (2010: 17), es decir, que para que el lector sea capaz de percibir la riqueza de estas obras necesita de una trayectoria previa que le permita admirar la maravilla que suponen. Al principio será necesario que el canon esté formado otras obras que le permitan desarrollar su competencia literaria, para que cuando esta esté formada puedan deleitarse con la lectura de los textos clásicos.

Sin embargo, en la realidad existe un canon que obliga a leer a los alumnos en clase ciertos libros, aunque estos no están realmente presentes en las vidas de los alumnos ni en las listas de sus obras preferidas, quizás debido a la forma en la que el alumnado puede acceder a esta literatura pues el niño o adolescente se encuentra con los clásicos a través de cauces como lecturas de fragmentos de colecciones juveniles, adaptados o no, asistencia a la representación de alguna obra teatral, proyección en el aula de alguna película relacionada con algún personaje o autor literario, lecturas de fragmentos de historias mitológicas para el estudio de obras de arte, trabajos de investigación o proyectos transversales, adaptaciones

de clásicos en cómics o álbumes fotográficos y pocas veces lee los originales (Colomer, 2009: 128). Aunque esto que Colomer establece como un problema en la adquisición de la competencia literaria del alumno, Cerrillo lo propone como una forma de hacer más flexible la obligatoriedad de la lectura de los textos clásicos. Cree que a través de una selección rigurosa de los textos, de las adaptaciones y de las lecturas fragmentadas se puede minimizar el problema de la presencia de los clásicos en el sistema educativo, especialmente en las etapas de Secundaria y Bachillerato, donde los alumnos no los entienden o acusan el rechazo a la obligatoriedad de la lectura (2007: 67).

5.2.2 .Actualización del canon

La actualización del canon es una necesidad evidente para autores como Borda (2002: 218), para quien la renovación de la enseñanza de la literatura justifica la inclusión de textos de literatura infantil y juvenil. En este sentido han sido muy reveladoras las convocatorias de congresos y la publicación de obras divulgativas publicadas a comienzo del siglo XXI referidas a esta necesidad educativa (García Padrino: 2005), como el VI Simposio Nacional de Literatura Infantil¹² celebrado en Madrid en el año 2000 con el objetivo de elaborar un repertorio de cien obras de literatura infantil española. También fueron de gran relevancia los congresos convocados por la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, uno celebrado en Granada, en el año 2000 bajo el título “El reto de la lectura en el siglo XXI” y otro en Ciudad Real en 2001 titulado, “Canon, Literatura Infantil y Juvenil y otras Literaturas”. Entre los libros publicados con el objetivo de hacer reflexionar acerca del canon literario destacan *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*, de Harold Bloom (2001), *Historia portátil de la Literatura Infantil* (2003) de Ana Garralón, *Libros infantiles y juveniles para hacer buenos lectores*, (2003) de Pablo Barrena, Pilar Careaga, María José Gómez-Navarro y Luisa Mora, y *100 libros para un siglo* (2004), del Equipo Peonza.

Al seleccionar las obras que formen parte del elenco, no se debe desviar el docente del objetivo principal: guiar y desarrollar la competencia literaria. De Amo ofrece una serie de criterios para realizar esta selección:

- a) Criterios estético-literarios: están relacionados con la capacidad de generar belleza y placer a través del juego del lenguaje.
- b) Criterios pedagógico-didácticos: se centran en los objetivos didácticos marcados y a las características específicas e individuales del alumno.

¹² Convocado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- c) Criterios lúdico-creativos: se relacionan con la forma de captar la atención del lector y con su actitud frente al uso literario del lenguaje en su función lúdica.

Teniendo como base estos criterios, se puede establecer la siguiente tipología del canon (De Amo, 2003: 155):

- a) Canon curricular: pretende que el lector acceda a la cultura del grupo al que pertenece.
- b) Canon de aula: está diseñado en función de las actividades lingüísticas o literarias que se realicen en el aula.
- c) Canon de literatura infantil y juvenil: contiene una serie de libros que adaptados a los intereses y capacidades del lector, este lee de forma usual.
- d) Canon formativo: es la combinación de los tres anteriores.

Jover (2008), partidaria de la inclusión de las obras clásicas en el canon escolar, reflexiona acerca de las que se deben seleccionar para su lectura en la escuela, y afirma que no se debe someter al perímetro geográfico nacional, sino que se debe intentar crear un canon sin fronteras en el que el alumnado disfrute de los grandes clásicos de la literatura internacional. Hay que alejarse del nacionalismo que en el siglo XIX dio lugar a los actuales cánones escolares que apenas han variado desde entonces. Pero, ¿cuál es el criterio que se tiene que seguir para la selección? “Mirar el mundo por sus ojos (los de los adolescentes) y seleccionar, de entre ese afortunadamente inmenso firmamento de clásicos, cuáles de ellos tienen, sin manipulaciones o injertos, algo que decirles” (2008: 165). Es necesario conocer al alumnado y adaptar las lecturas a sus intereses y en especial a sus capacidades. Esto hace evidente la necesidad de una actualización del canon:

Si estamos de acuerdo en que el corpus importa; si consideramos que el corpus escolar ha de estar integrado por títulos que enseñen a leer literariamente, que consoliden hábitos lectores y establezcan vínculos tanto generacionales entre los iguales como verticales con la tradición cultural; si aceptamos que ese renovado corpus escolar debiera ser un corpus cosmopolita, verdaderamente escolar –esto es, pensando en función del lector o lectora a que va destinado-, y misto- integrado por la literatura canónica y por literatura infantil y juvenil de otros tiempos y del presente- podríamos empezar a consensuar qué títulos y qué autores podrían formar parte de lo que bien pudiéramos llamar “el baúl de libros de la escuela”. Un baúl, en principio, en que han de convivir autores y personajes de muy diversas épocas y latitudes. (Jover, 2008:167).

Esta actualización que Jover propone desde la eliminación de las fronteras literarias y la selección desde los intereses del lector, se concreta en la creación de constelaciones literarias, es decir, un conjunto de obras escogidas entre la inmensidad a través de unas líneas que las conectan por algún motivo en concreto, que puede variar según el criterio elegido

(un acontecimiento social o político, el centenario de un escritor, una inquietud particular surgida en el grupo...) (2008: 169).

Cassany (2007: 506) aboga por realizar esa selección partiendo de dos grandes objetivos:

- 1) Crear hábitos de lectura. Según este objetivo, se tendrán que elegir textos que sean cercanos a los intereses de los lectores y poder de esta manera fomentar su hábito lector. La proximidad de la obra con el autor se puede basar en varios factores:
 - a. Los temas. Es necesario escoger los temas que interesen al alumno por su edad, su entorno social, sus intereses, sus gustos... porque los textos interesan más al alumno por lo que dicen que por cómo lo dicen. Para acertar, el docente debe investigar en primer lugar cuáles son
 - b. Los personajes. Es común la identificación entre los adolescentes y algunos personajes literarios que tienen su misma edad, problemas similares o alguna característica coincidente. También son motivadores aquellos personajes en los que los lectores proyectan sus deseos e inquietudes.
 - c. El lenguaje. Si el objetivo es fomentar el hábito lector, en un primer momento hay que evitar empezar por obras que tengan un nivel de elaboración lingüística muy elevado, porque el hábito lector partirá de su nivel de comprensión. Es necesario escoger sencillas y órdenes de progresión en el tiempo poco complejos. Aún así, la lengua siempre tiene que ser correcta y favorecer el conocimiento de la diversidad sociolingüística.
 - d. Aspectos formales. Es importante ofrecer al lector libros que resulten atractivos a simple vista, si se sigue el proceso desde la infancia, los libros más adecuados son los que van graduando la proporción texto/imagen de manera progresiva. Hay que tener en cuenta el tipo de letra, el tamaño, las ilustraciones... Estos elementos facilitan y hacen atractiva la lectura incluso entre electores adolescentes y adultos.

Una vez desarrollado el hábito lector hay que introducir al alumnado en la lectura de libros más complejos para cumplir un objetivo diferente: crear lectores formados y críticos que sean capaces de interpretar de forma objetiva y profunda.

- 2) Desarrollar la competencia literaria: para conseguir este objetivo es necesario incluir en el canon aquellos libros que proporcionen conocimientos literarios más complejos. Esto no quiere decir que no tengan por qué ser interesantes para el lector, de hecho lo pueden ser si el lector ya ha adquirido una competencia lecto-literaria adecuada gracias a los libros escogidos para la creación del hábito de lectura. Los

conocimientos propios de la competencia literaria, teoría literaria, técnicas, géneros, tradición... se estudiarán en el ámbito escolar a partir de textos más complejos que sirvan para reflejar la diversidad de movimientos literarios y la diferencia entre las épocas.

El deseo por querer cumplir estos dos objetivos puede caer en el peligro de convertir las lecturas escolares en una larga lista de clásicos y modernos. Ante esta probable situación propone dos estrategias. Por una parte, la lectura de fragmentos (a pesar de ser conscientes de que la aproximación a los clásicos más efectiva parte de una lectura individual de la obra entera); por otra, la selección por parte del docente de una amplia lista abierta que otorgue libertad al alumno para que decida qué libros quiere leer. De esta manera se diluye la obligatoriedad de la lectura ofreciéndole la posibilidad de elegir.

Una propuesta similar formula García Rivera (1995), pues cree que se tiene que establecer un puente entre el marco conceptual que posea el alumno para comprender la lectura y su afinidad con el tema de la lectura según sus intereses personales:

Se hace necesario partir de un marco conceptual asimilable para el alumno, según sus rasgos cognitivos y afectivos. Es sabido que la afectividad es un rasgo fundamental de esta etapa, de modo que un aspecto que sepa movilizarla siempre tendrá un interés mayor que un tema desprovisto inicialmente de resonancia para el adolescente (1995: 152).

Una de las características que debería tener el nuevo canon sería la heterogeneidad, es decir, que en él estuviera reflejada a través de unos ejemplos la inmensidad del hecho literario universal:

Porque en realidad los niños (y los adultos, por supuesto, que en eso no se distinguen en nada) deben leer lo que es bueno y abarcar un espectro variado de lecturas. Libros de géneros diferentes, de autores diferentes, de colecciones y temas culturales diferentes. [...] En la memoria, cada lector irá formando su repertorio personal, comparará una lectura con otra, las hará entrar en discusión, efectuará su propia síntesis, llegará a sus propias conclusiones. (Machado, 2002: 59).

De opinión similar es Cerrillo que propone un canon heterogéneo en el que el alumno encuentre textos clásicos y otros que no han conseguido tal denominación:

Todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos clásicos. Pero, junto a ellos, pueden incluirse en un canon

otros libros, de indiscutible calidad literaria, que no hayan alcanzado esa dimensión de “clásicos” porque no haya pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro (2007:65).

Este canon parte de un criterio pedagógico basado en la selección de lecturas por edades, según el cual se puede distinguir en el proceso de crecimiento de una persona seis estadios hasta llegar a la madurez. Los estadios número cinco y seis son los que corresponden a la adolescencia, desde los doce hasta los dieciséis años, momento en el cual la persona se puede incorporar al mundo literario adulto. El quinto estadio se caracteriza, según Cerrillo, por ser una etapa en la que se va adquiriendo de forma gradual la personalidad, un momento en el que la persona se empieza a encontrar con la realidad que le rodea. Por este motivo se proponen libros de aventuras, de misterio y obras sentimentales. En cuanto a la forma, los relatos pueden ser más extensos, el argumento debe tener mucha acción y los personajes deben aparecer caracterizados individualmente. En el sexto estadio, denominado de maduración, que empieza a partir de los quince años, es donde comienza el inicio de la lectura plena, pasando de la pubertad a la juventud, la fase estético-literaria. En esta etapa es importante cuidar la selección de los temas aunque estos no deben limitarse. La estructura literaria y su diseño deben poseer las mismas características que la literatura para adultos (2007: 108).

En su propuesta de canon heterogéneo para Secundaria¹³, Cerrillo incluye títulos de obras clásicas y otros de obras de LIJ como se puede observar en el siguiente listado: *Alicia en el País de las Maravillas, Rinconete y Cortadillo, Guillermo y el tesoro escondido, David Copperfield, La historia interminable, Siete historias para la infanta Margarita, La leyenda del rey errante, El misterio de la isla de Tokland, El libro de la selva, Las andanzas de Kid Parvati, Manolito Gafotas, La tierra del sol y la luna, Los piratas de Ranghum, Caperucita en Manhattan, Tres cuentos de hadas, El polizón del Ulises, Días de Reyes Magos, El cementerio del capitán Nemo, Harry Potter y la piedra filosofal, Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar, Golem, el coloso de barro, La isla del tesoro, Los viajes de Gulliver, Las aventuras de Huckleberry Finn, La vuelta al mundo en 80 días* (2007: 77). García Padrino (2005) propone la creación de un nuevo canon literario gestionado por el centro educativo, no solo para la asignatura de Lengua y Literatura, sino como elemento imprescindible de un plan de formación lectora que asegure “una acción sistemática y coordinada curso a curso, nivel a nivel y que integre a todo el profesorado” (2005: 70). Su objetivo primordial en la preparación del canon es la contribución para recuperar, difundir y conocer la LIJ, de carácter nacional y universal, para ello propone un canon filológico, historicista y formativo. Este canon está dividido por géneros y en dos bloques, según sea

¹³ Cerrillo incluye también una propuesta de canon escolar de lecturas para las etapas de Infantil, Primaria y Bachillerato (2007: 74-78).

LIIJ escrita en español o LIJ de carácter universal¹⁴. Aunque afirma y opina como Mendoza, que es necesario insistir en elaborar entre todos “un corpus dinámico, revisable, adaptable y actualizable” (Mendoza, 2001: 32).

El deseo por acercar la literatura al alumnado corre el riesgo de difuminar la línea que separa la literatura personal de la literatura escolar (Colomer, 2009), por este motivo es muy necesario escoger cuidadosamente qué clásicos formarán parte del canon y qué obras de la LIJ completarán este elenco con el claro objetivo de fomentar la competencia lectora del alumno. Para hacerlo, es necesario conocer bien la literatura que se quiere incluir y qué estrategias se tienen que seguir para conseguir una metodología accesible.

6. La literatura infantil y juvenil en la educación literaria

La literatura infantil y juvenil no está lo suficientemente integrada en la formación académica (Mendoza: 2005), hecho que permite al docente utilizarla libremente para crear la competencia literaria del alumnado teniendo siempre como objetivo crear lectores apasionados, aprovechando las posibilidades formativas que esta literatura puede aportar. El verdadero reto es cómo hacer transitable el trayecto por la literatura. Para elaborar un plan de educación literaria basado en la literatura infantil y juvenil hay que tener en cuenta aspectos como los siguientes. Existe una relación entre los intereses de los lectores y el desarrollo de la capacidad de recepción del lector infantil y juvenil; cada obra de LIJ tiene sus propios lectores modelo; todas las obras de LIJ ayudan en la formación de la competencia literaria y cada obra literaria constituye un elemento que promueve muchas de las capacidades cognitivas y estéticas de un lector (Mendoza, 2005: 34).

Se trata de obras literarias con mucha utilidad para acceder al sistema cultural de la literatura desde edades muy tempranas debido a sus propiedades discursivas y semiótico-literarias, aunque siempre es importante tener en cuenta que lo que se trata de forjar es la educación literaria, pues la literatura en sí, no se enseña, es importante que el alumnado adquiera la experiencia de la recepción que da sentido vital a la lectura, y esto no puede enseñarse en una asignatura, sino que forma parte de un proceso.

Para la planificación de este proceso y la inclusión de la LIJ en la educación literaria hay que tener en cuenta (Mendoza, 2005: 41) que últimamente se está afianzando la idea de que el canon escolar debe estar formado por obras de LIJ, donde el lector implícito siempre es un niño en edad escolar. El concepto de literatura y todo aquello a lo que se refiere el

¹⁴ García Padrino elige un total de 112 obras literarias divididas según su fecha de publicación, antes de 1939, entre 1939 y 1979, y a partir de 1979 (2007: 80-85).

hecho literario no puede entenderse como una asignatura debido a su magnitud conceptual, es inabarcable, por lo tanto, es preciso establecer un canon integrado por obras donde el autor y el texto predeterminan al lector modelo. Este planteamiento didáctico, no exento de complejidad, excluye la metodología anterior de la enseñanza de la literatura historicista y pretende principalmente enseñar a leer, a disfrutar de la lectura, teniendo siempre en cuenta las necesidades del lector. Por lo tanto, vemos cómo “la concepción tradicional de asignatura se desmorona, para dejar paso a una organizada secuenciación de actividades centradas en la lectura, la composición, la interpretación personal y la expresión de las valoraciones personales” (Mendoza, 2005: 43). En este modelo cambian las funciones del docente, que se convierte en mediador de saberes, intérprete y animador.

Con la LIJ el camino para formar lectores competentes parece más lógico dadas las características del alumnado actual y los objetivos que se marca la educación literaria, aun así siempre es importante recordar que lo esencial de la literatura puede encontrarse en cualquier tipo de texto literario siempre que esté en conexión con la vida y apele a parcelas reales de la condición humana (Dueñas *et al.* 2014: 36).

Son muchos los términos utilizados para denominar la literatura infantil y juvenil (LIJ): literatura para la infancia, para la juventud, infantil o juvenil, literatura de los niños o de la infancia, literatura para la infancia y la juventud, o para la infancia y la adolescencia (Nobile, 1920: 46). Aunque más que el nombre con el que referirse a ella, ha sido muy difícil su definición, pues hay quien afirma rotundamente que no existe este tipo de literatura, aportando razones como el oportunismo del mercado editorial, que aparentemente ha consolidado un nuevo tipo de literatura destinada al público infantil. Otros, aun afirmando que existe tal corriente literaria, niegan que se pueda definir como un género literario, pues estos presentan unas características determinadas por sí mismos y no por el destinatario a quien van dirigidos los textos, como es el caso de la LIJ.

Para Delgado (2006: 52), la LIJ consiste en un terreno fronterizo, una literatura de transición entre edades, “el conjunto de textos que interesan a los jóvenes y a los niños, los que les destinan específicamente los escritores, y los que ellos mismos se autodestinan”, es decir, la literatura que el escritor piensa escribir para el público infantil y juvenil, y la que sin pensarlo previamente, es escogida por este tipo de lector. Defiende que se trata de un tipo de literatura que cambia constantemente, y que no se puede separar como un género como tal, llegándola a describir como “un camaleón que sube por una escalera de colores y va cambiando de color en cada peldaño. Y si uno dice que es de un color, el camaleón sube otro peldaño y cambia su pigmentación, al final, llega arriba y nos saca la lengua” (2006: 57). Cerrillo (2007: 44) parte de la idea de que la literatura infantil y juvenil es esencialmente literatura, y que únicamente se añade el adjetivo para delimitar una etapa de la vida que marca la capacidad del receptor y, al igual que Delgado, opina que la literatura infantil no es

la que se escribe únicamente para niños sino la literatura que ellos han hecho suya con el paso del tiempo, “es una literatura que intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo no ha finalizado sin renunciar por ello a la universalidad de sus mensajes o a la belleza de su mensaje” (2007: 53).

Noble parte de la definición a partir del receptor, para llegar a la conclusión de que se trata de un tipo de literatura en la que se mezclan las habilidades poético-narrativas del escritor con la sensibilidad educativa y con el conocimiento de las características del alma de los niños, así como de las leyes reguladoras del desarrollo físico, de forma que esta fusión se concreta en un producto artístico, aunque este no se dirija a los adultos. Llega a proponer que se cree una teoría de la literatura juvenil, que desde múltiples disciplinas y con un planteamiento pedagógico se acerque al estudio de este género, al cual se le ha otorgado el reconocimiento de su dignidad artística (1992: 49).

De Amo cree que la singularidad de la LIJ radica en aquello que la diferencia del resto de manifestaciones literarias, así como la repercusión de los textos infantiles en el proceso de recepción lectora; afirma que se trata “del corpus de textos que mejor se adecua al desarrollo global del niño(a)”, singularidad que lo separa del resto de obras literarias, cree que se puede concebir “como un sistema de signos connotados con finalidad estética, cuyas estructuras narrativo-poéticas requieren de un lector modelo con unos hábitos de lectura y unos modos de comprensión e interpretación no necesariamente iguales a los de un adulto” (2003: 19- 34). Por lo tanto, el receptor debe ser un niño, que aunque no llegue a comprender los textos literarios como un adulto, sí debe tener una competencia lecto-literaria lo suficientemente desarrollada como para convertirse en el lector ideal en el que piensa un escritor antes de narrar su historia.

García Rivera (1995: 264-266) es partidaria de reintegrar la literatura infantil en el conjunto de la literatura, sin negar la realidad que supone el hecho de que existe como tal. No cree que el escritor que decida narrar para los niños lo sea por tratar unos temas específicos o por escribir expresamente para el público infantil, sino porque logra conectar con aquello que les interesa como lectores con características particulares. De esta misma opinión es Núñez que afirma que “el predominio del componente estético justificaría la plena inserción de los textos literarios propios de la infancia en el paradigma de la literatura general” (2012: 54). Sánchez Corral, sin embargo, aboga por la total “autonomía de la literatura infantil como dominio académico delimitado por características propias y, por idénticas razones, cabe expresar la necesidad de formar profesores cualificados que impartan esta materia” (1995: 75).

Uno de los principales problemas de este tipo de literatura ha sido que pesa más en su definición el adjetivo *infantil* que el sustantivo *literario*, hecho que ha llevado a considerarla como literatura de segunda categoría entre otras tantas razones, como el hecho

de que el escritor construye la obra pensando en el lector modelo, que es el público infantil, con el peligro de “desliteraturizar” el texto, que cualquier obra que sea recibida con agrado por este público es considerada literatura, o que los niños no pueden acceder a la literatura adulta (Núñez, 2010: 14).

Colomer (1998:143) apuesta por definirla como una entidad propia con características singulares, es decir, como un tipo de literatura que se concibe con un fin específico, diferente al resto de literatura y para un lector concreto. Estas son las características que ella señala como propias de la LIJ tradicional:

- El texto debe pertenecer a modelos literarios existentes previamente, porque se tiende a aceptar lo que es convencional, adecuado y familiar para los niños.
- Los elementos del texto deben estar fuertemente integrados, siendo la acción el elemento más importante en la narración.
- La complejidad y sofisticación del texto deben ser mínimas, prevalecen la simplicidad, que determina los temas, la caracterización de los personajes y las estructuras narrativas. De esta forma se dejan fuera la ironía, la parodia y el distanciamiento, se separa la realidad de la fantasía y la conducta de los personajes no es ambigua.
- Los valores que se transmiten deben ajustarse a la intención educativa e ideológica coherente con la sociedad del momento. Actualmente sigue estando vigente la idea de que la literatura sirve como instrumento didáctico y transmisora de valores morales.
- Se exige la simplicidad del lenguaje que debe ir haciéndose más compleja con el aumento de la competencia lingüística del lector, todo dirigido a una comprensión asimilable.

Con respecto a las características de la LIJ actual, Colomer (1998: 301) señala que se han creado modelos nuevos en la representación literaria del mundo: se ha renovado la tradición literaria existente en la narrativa infantil y juvenil, se ha actualizado la descripción social y se han introducido nuevos valores y maneras de transmitirlos pedagógicamente. Se relacionan de forma muy estrecha los temas, los géneros y los valores tratados en las obras literarias, pudiéndose observar en los diferentes desenlaces narrativos, en las características de los imaginarios, en las descripciones de personajes y escenarios narrativos y en la modificación de la narrativa de tradición oral. A esto se añade que la narrativa ha sufrido una tendencia hacia la desfragmentación: se produce una mezcla de elementos de diferentes géneros literarios, las secuencias presentan un alto grado de autonomía y se integran recursos no verbales en la construcción del relato. Esta fragmentación tiene la finalidad de ayudar en la comprensión lectora especialmente en la literatura infantil. Asimismo, la complejidad de

la narración se ha incrementado: se observa en la utilización de estructura narrativas complejas, en la diversidad de perspectivas, o en el uso de voces narrativas simultáneas. Estas complicaciones se introducen en relación con la edad del lector a quien se dirigen. El grado de participación del lector en la obra ha aumentado como consecuencia de la ambigüedad entre el significado real y fantástico de la obra, de la presencia de perspectivas narrativas distanciadas a través del humor, del uso de referencias intertextuales, y de la disminución del control de la narración por parte del narrador.

Por último, Colomer afirma que se afirma que se ha consolidado la vertiente de literatura escrita de la narrativa infantil y juvenil: las características señaladas anteriormente indican que la narrativa infantil y juvenil ha comenzado a investigar las posibilidades que le otorga estar consolidada como escritura.

Como se puede observar, se ha producido una significativa modificación entre la LIJ tradicional y la LIJ actual, que ha sufrido un proceso de modernización paralelo al desarrollo del mundo presente, al cambio de los niños y jóvenes contemporáneos que se adaptan a su vez a la sociedad que los envuelve, y a las transformaciones literarias y de género ocurridas en las últimas décadas. En siglos anteriores al XIX la literatura estaba envuelta en un excesivo didactismo, fruto de su conexión con la escuela, hecho que hacía confundir al lector sobre lo que iba a encontrar en la lectura. Sin embargo, la literatura infantil y juvenil no es un producto menor por estar destinado a niños o jóvenes, esta consideración ya tenía que haberse abandonado (Borda, 2002: 15). La literatura juvenil según García Padrino ha evolucionado en estos años debido a dos factores esenciales, en primer lugar la iniciativa de los profesores por desarrollar en su alumnado un auténtico hábito lector ofreciéndoles lecturas más adecuadas a sus intereses y en segundo lugar el planteamiento de la industria editorial que ha adaptado sus obras literarias a las características específicas de los jóvenes (2001: 217).

De Amo (2003: 23), centrándose más en el cuento como género infantil por excelencia, resalta las siguientes características haciéndolas extensivas al resto de la narrativa infantil: los textos son breves y tienen pocas descripciones, desarrollan una recepción activa, los protagonistas suelen ser niños cuyas acciones son similares si se comparan diferentes obras infantiles, la historia se desarrolla dentro de un esquema moral hermético, y suele tener final feliz, el argumento es previsible y en muchas ocasiones se entrelazan realidad y ficción. Estas características son más propias de la literatura infantil tradicional que de la que se produce actualmente, tras la renovación que Colomer afirmaba que se había dado en torno a la década de los años 70.

La lectura de esta literatura produce una serie de ventajas en el proceso de recepción lectora de los niños y jóvenes (De Amo, 2003: 21-22), como la mejora de la relación con el entorno, el desarrollo de habilidades comunicativas, la representación de la realidad de forma

descontextualizada o la reconstrucción del imaginario colectivo. Los niños y jóvenes también construirán una actitud favorable hacia la cultura, disfrutarán con sus posibilidades lúdicas y serán capaces de desarrollar y estimular su capacidad imaginativa. Otras ventajas son la transmisión de conductas morales, el alivio de los problemas psicológicos relacionados con el crecimiento y por su puesto el desarrollo de la competencia lecto-literaria. Asimismo les permitirá comprender discursos adecuados a las distintas situaciones comunicativas, desarrollar el hábito lector, aprender a colaborar en la valoración positiva de los libros, desarrollar los conocimientos sobre el uso creativo de las lenguas o fomentar la creación de criterios en la elección de las obras literarias.

Cerrillo (2007: 45) elabora una clasificación de las características de la LIJ muy interesante pues detalla con minuciosidad las particularidades del objeto de estudio. En lo que se refiere al contenido, la LIJ presenta elementos que no son habituales en la literatura, tiene una clara tendencia a la personificación y a la simplificación temática. Recurre continuamente a ciertos elementos argumentales que suelen dar solución a un conflicto externo, que resuelven personajes que en su mayoría son niños o adolescentes, todo esto rodeado de una gran carga afectiva, cierto simbolismo y contenidos fantásticos. En cuanto a la técnica y estructura literarias Cerrillo señala como características fundamentales el hecho de que la acción esté dividida en tres partes (exposición, desarrollo y desenlace), el que las localizaciones temporal y espacial sean un poco ambiguas o que predomine el esquematismo de los rasgos humanos de los personajes. La técnica suele ser elemental y rudimentaria, los diálogos frecuentes y rápidos y se abusa de estructuras repetitivas. Las características referidas a las formas de la LIJ son para Cerrillo la claridad en la exposición, la sencillez de la expresión, el ritmo ágil y rápido y en lo referente a la métrica constantes como la prevalencia del arte menor, las rimas reguladas o la tendencia al anisosilabismo. Por último, indica tres características relacionadas con las ediciones, afirmando que están acompañadas por ilustraciones muy completas, que los paratextos tienen una importancia fundamental en la elección de un libro, y que la extensión de los libros suele ir ampliándose en función de la edad del destinatario, siendo siempre al principio pequeña o media.

6.1. Clasificación de la literatura infantil y juvenil

Son escasos los estudios críticos¹⁵ que se han realizado de la LIJ, como afirma Borda (2002: 49), en primer lugar, por una ausencia de formación en esta tarea desde el área de la filología, ya que en la materia ha primado más el didactismo que la literariedad. En segundo

¹⁵ La crítica de la LIJ debe estudiar un amplio campo donde se une el lenguaje verbal con las ilustraciones y todavía en muchas ocasiones la intención pedagógica en relación a un lector que puede tener desde dos años hasta dieciséis.

lugar, por “el exceso de producción y la falta de información en la labor del que realiza la crítica” y, en tercer lugar, por la dificultad de acceder a las fuentes en el trabajo de documentación de la obra de un autor. Aun así los estudios que se han realizado hasta la fecha han contribuido a la creación de diferentes clasificaciones de este tipo de literatura. En 1992 Nobile realiza la siguiente división del género:

- Los cuentos de hadas. Se incluyen en este apartado de la narrativa los cuentos de origen étnico-popular, como los *Märchen* alemanes (que tienen su más típica expresión en los cuentos de los hermanos Grimm), o los cuentos de hadas de autor literario. Estos cuentos, desde el punto de vista moral, ayudan al infante a acercarse a los conceptos de bondad y maldad, y establecen un primer encuentro con los problemas éticos fundamentales. En el plano afectivo, contribuyen a mitigar la frustración y alimentar la esperanza.
- Las fábulas son historias protagonizadas por animales que desde la tradición greco-romana hasta la actualidad han estado presentes en las diferentes fases de la LIJ. Su finalidad didáctica parece una característica fundamental que la vincula definitivamente con el público infantil.
- El relato de aventuras va dirigido a un público menos infantil que al receptor de los cuentos de hadas, pues estos parecen el precedente en la narrativa al cuento de aventuras. Las actitudes de los personajes, libertad, autonomía o liderazgo, quieren ser asimiladas por los lectores, quienes se ven envueltos en el ritmo trepidante de la narración y la perciben como una agradable alternativa de recreación.
- La poesía es el género literario que en el mundo actual de degeneración de la sensibilidad estética cumple la misión de ayudar a detener al lector en busca de la belleza de los versos fuera de la rapidez de una intrépida narración de aventuras. Tiene a su vez un valor pedagógico, pues agudiza la sensibilidad ético-estética, desarrolla la fantasía así como el sentido del ritmo y la musicalidad. Sin embargo, persiste la reserva de acercarla al público infantil debido a diversos factores: la posible complejidad de los textos o el rechazo del lector ante un género menos atractivo a primera vista.
- La ciencia-ficción. La creación de esta literatura se ha debido al desarrollo tecnológico y científico del siglo pasado y del actual. Se trata de una literatura de anticipación que se nutre de los problemas de nuestro tiempo en un contexto futurista. Tradicionalmente se ha cuestionado su valor en el ámbito educativo, críticas hoy día superadas.
- La literatura amarilla. Su nombre procede de las portadas de las primeras publicaciones de este género en Italia. Ha tenido desde sus comienzos un juicio

negativo. Los hechos de esta literatura se desarrollan según una lógica consecuente, estimulando el razonamiento deductivo y refinando la capacidad de análisis.

- La novela rosa la conforman historias protagonizadas por muchachas jóvenes que plantean los problemas propios de la adolescencia. Se trata de una narrativa que representa una versión mejorada de una telenovela. Está destinada a responder a los gustos de lectoras de una franja de edad determinada.
- La divulgación científica. El libro de divulgación a comienzos del siglo XX estaba muy consolidado, aunque lidiaba con la competencia de los reportajes audiovisuales debido a la eficacia del lenguaje icónico. Esta literatura tiene una importancia educativo-informativa difícil de discutir.

En 2001, García Padrino clasifica la literatura infantil dividiéndola en tres tipos que están determinados por sus posibilidades educativas: los libros literarios, cuya evolución es un reflejo del desarrollo de la literatura infantil, los libros informativos, que son obras de referencia o libros documentales y libros recreativos, donde incluye desde narraciones biográficas, hasta obras dedicadas a la dramatización de textos o los libros-juego (2001: 238).

Borda (2002) clasifica la LIJ por géneros¹⁶. El género narrativo se subdivide en el cuento popular y el cuento literario. El primero, según Borda, fue decisivo para la creación del segundo, y en especial el hecho de que a partir del siglo XIX empezasen a ser recogidos y editados. De los cuentos populares se han realizado múltiples lecturas e interpretaciones entre las que destacan la lectura psicoanalítica, la lectura etnológica, la lectura mitológica, o la lectura histórico-ideológica. La modernización de la LIJ ha traído consigo la creación de dos subgéneros dentro del cuento literario, la literatura infantil postmodernista, en la que se cuestiona la capacidad representativa del lenguaje, y la narrativa para adolescentes, nacida a raíz de la preocupación por promocionar la lectura entre este colectivo. El género lírico nos ofrece otra subdivisión, en la que encontramos la poesía popular, que es la que llega primero al niño a través de la oralidad y la poesía de autor. El género dramático, en el que destacamos el juego infantil o de roles, como una forma elemental de teatralidad infantil y como subgénero el teatro infantil. Por otra parte, el álbum ilustrado ha sido considerado por esta autora como otro de los elementos esenciales de la LIJ en el que encontramos álbumes realistas, que tienen como finalidad dar a conocer el mundo al niño, álbumes que reflejan la vida cotidiana y otros de relatos fantásticos. También incluye como elemento esencial pero diferente al álbum ilustrado, al cómic, caracterizado principalmente por dos rasgos esenciales, “su carácter verboicónico y la secuenciación basada en la elipsis narrativa” (2002: 132). En esta clasificación Borda incluye los libros para no lectores, es decir, aquellos libros

¹⁶ Aunque añade a esta división tradicional otros elementos como el álbum ilustrado, el cómic, los libros para no lectores o la literatura multimedia.

diseñados para niños hasta los cinco años, que sin saber leer van adquiriendo parte de la cultura impresa. Por último, incluye en este complejo entramado la literatura multimedia, pues los niños y jóvenes en ocasiones adquieren algunas de sus primeras experiencias literarias a través de medios digitales, como las narraciones que les llegan a través de películas.

Colomer (2009) establece una clasificación de la LIJ basándose en los campos, las formas y los modos de esta literatura. Distingue entre tres grandes tipos, la alta cultura, la novela juvenil clásica¹⁷ y la literatura juvenil homologada.

La alta cultura se compone tanto de los clásicos de la literatura nacional, como de clásicos universales, leídos a menudo en la asignatura de lengua en la ESO a través de antologías o adaptaciones. Los clásicos de la literatura nacional son las obras escritas en la lengua del alumnado que los acerca al conocimiento del patrimonio que define el sentimiento nacional de un pueblo. En cuanto a los clásicos universales, constituyen el patrimonio occidental a través de títulos esenciales de todas las épocas y realmente tienen escasa presencia en el mundo del adolescente.

En el grupo de la novela juvenil clásica se incluyen las novelas de formación, que si bien podrían incluirse en los clásicos universales, pueden ser catalogadas aparte porque son obras de referencia para los adolescentes. Entre estos títulos encontramos *El guardián entre el centeno*, *Wilhelm Meisler*, *Tonio Kröger*, *Bajo las ruedas*, *Las tribulaciones del estudiante Törless*, o *Retrato de un artista adolescente*. Estas obras son conocidas como *Bildungsroman* o novela de aprendizaje. Dentro de este grupo encontramos los clásicos juveniles divididos en dos corrientes, la realista, donde descubrimos historias de aventuras, de detectives o de la realidad y las costumbres sociales; y la fantástica, desarrollada por autores como Carroll, Shelley o Poe.

Por último, en lo que se ha llamado la “literatura juvenil homologada” se puede hacer una división por tópicos (Colomer, 1998), pues desde los años 70 del pasado siglo se ha producido una renovación temática, ya que la mayoría de las obras abordan temas poco habituales en la narrativa anterior a esta década, lo que permite afirmar que se trata de uno de los ejes renovadores de la LIJ. Colomer señala algunos tópicos.

Los nuevos temas sociales están relacionados con valores como la libertad, el respeto o la tolerancia. Se reivindican las formas de vida en armonía con la naturaleza y se defiende a las minorías de la sociedad, débiles o diferentes de la mayoría. Se produce en estas obras una denuncia de las actitudes conservadoras en oposición al desarrollo de la sociedad.

¹⁷ En la que se incluye el *Bildungsroman*.

El juego de transgresión de las normas sociales y literarias es la característica cualitativamente más innovadora de la renovación de la narrativa infantil y juvenil. Esta línea cuestiona dos presupuestos que hasta este momento no se habían modificado: la adecuación moral y la comprensibilidad de los textos. La ruptura con las normas de orden y de conducta responde a la relativización de estas reglas en la sociedad actual. Este alejamiento del modelo moral único y bien delimitado ha contribuido en la promoción de una actitud vitalista que pone el énfasis en la libertad y el placer frente al sometimiento de las jerarquías. Sin embargo, estas actitudes tienen sus límites, y se intenta que el lector las perciba de forma inconsciente a través de una pedagogía invisible. En ocasiones, estos límites son muy explícitos para los protagonistas de las obras, aunque después no perciban ningún castigo, otras veces el lector recibe el aprendizaje como una clara conciencia a través del narrador. La segunda ruptura, la de la transgresión con la comprensibilidad de los textos, responde a la actitud de juego a través de la ficción añadiendo la experimentación con las reglas de la literatura actual. En estas obras se pueden encontrar juegos referenciales, catálogos imaginativos, variantes de la misma historia, experimentaciones de diferentes tipos de lenguajes así como juegos que tienen como base la relación entre el lector, el narrador y el mensaje.

La focalización en los conflictos psicológicos ha evolucionado en el sentido de que se ha pasado de una narrativa en la que la trama proviene de la aventura externa y de la falta de caracterización de los personajes, a una literatura en la que la trama se desarrolla alrededor de los problemas de personalidad de los protagonistas y de las herramientas que utilizan para resolverlos. Los conflictos que se tratan son los que afectan a las diferentes etapas de la infancia y la adolescencia.

Los temas considerados inadecuados, debido a los nuevos temas expuestos anteriormente, se han ido incluyendo en la narrativa infantil y juvenil. Tópicos como la muerte, la minusvalía, la enfermedad o el desamor, cuyo dolor parece inevitable y debe asumirse como el proceso de construcción de la persona se introducen también por la descripción de situaciones de agresión y violencia, con acciones de persecución y tortura. Por último, pertenecen a este ámbito de temas que han sido considerados inadecuados el amor y el sexo, especialmente en los libros escritos para adolescentes.

Los nuevos problemas familiares: la nueva LIJ es un reflejo de los cambios sufridos en el paradigma actual de organización familiar, aunque este nuevo tema se incluye en la literatura infantil solo a partir de los diez años. Se intenta reflejar las situaciones familiares que se apartan de la familia prototípica así como ayudar a los lectores a aceptar estos cambios. También se produce una crítica de las actuaciones paternas, especialmente en relación con el grado de protección que los padres ejercen sobre sus hijos.

Por último, hay que incluir en la clasificación lo que se ha llamado literatura de baja cultura o literatura basura (Colomer, 2009), es decir, aquella que consumen los adolescentes debido a la publicidad de los grandes almacenes y cuya existencia en muchas ocasiones desconocen los docentes y bibliotecarios, pero que aún así forma parte de la canon adolescente. En principio reproduce los géneros de las novelas de literatura juvenil homologada pero carece de calidad literaria y contenido aprovechable, a pesar de lo cual el lector joven se decanta por este tipo de libros.

6.2. El lector de la literatura infantil y juvenil

Aunque no puede definirse la LIJ exclusivamente por el público a quien va dirigida, es cierto que se trata del máximo condicionante, por lo tanto, es necesario determinar cómo es ese lector a quien va dirigida esta literatura y que se va a convertir en receptor. Este público ideal, según Colomer, puede definirse

[...] en primer lugar como un lector niño, niña o adolescente que aprende socialmente y a quien se dirigen textos que intentan favorecer su educación social a través de una propuesta de valores, de modelos de relación social y de interpretación ordenada del mundo. Y en segundo lugar, como un lector infantil o adolescente que aprende de una forma cultural codificada -la literatura-, y a quien se dirigen formas narrativas con tradición de uso literario, una valoración estética del mundo y un uso especial del lenguaje. (1998: 144)

Este lector implícito de la LIJ posee unas características propias que los autores tienen en cuenta a la hora de elaborar sus relatos, pues se trata de niños y adolescentes que viven en una sociedad moderna, globalizada, y cosmopolita. Algunos de sus rasgos más significativos están determinados por estas circunstancias (Colomer 1998, 2009). Se trata de un lector comprendido entre los 12 y los 18 años¹⁸, que por lo tanto tiene más edad que en épocas anteriores, motivo por el que aumentan los textos diferenciados por edades y que se adaptan a las características psicológicas de cada edad y a la complejidad de las exigencias de la lectura. Es un lector de la sociedad actual, hecho que implica cambios en la literatura en relación a los temas, la descripción del mundo y los valores que transmiten. Y si es un lector de la sociedad actual está inmerso en una sociedad alfabetizada y en un sistema educativo obligatorio, lo que explica la prevalencia de la escritura frente a la oralidad y la renovación de modelos literarios. Está relacionado con los medios audiovisuales, lo que produce una inevitable relación entre la literatura y la fotografía, el cine, la televisión o Internet. Se incorpora a las corrientes literarias actuales, pues recibe textos que mantienen

¹⁸ Centrándonos en el lector adolescente.

las formas literarias vigentes debido a la presión del mercado, que se dirige al él a través del marketing y la oferta editorial. Este lector está inmerso en la literatura de un país que ha recuperado, debido a las traducciones, “tiempo cultural”, hecho que permite esbozar un rico periodo en la variedad de modelos literarios. Por último, hay que indicar, que a pesar de los objetivos propuestos sobre coeducación es un lector con una oferta lectora diferenciada por sexos.

Cada obra de LIJ es una unidad de comunicación que entra en relación con el lector y que gracias a él y a su intertexto, se actualiza. Por eso, es imprescindible conocer los aspectos que conforman la idiosincrasia de cada lector (De Amo, 2003: 33): su nivel de desarrollo evolutivo, sus capacidades cognitivas, socioafectivas y motrices, su visión del mundo, su experiencia de la realidad y su competencia literaria. Todas estas características condicionarán también el desarrollo de la LIJ.

6.3. Historia de la literatura infantil y juvenil

Para entender el concepto de LIJ es necesario realizar un recorrido por la historia de este tipo de literatura (Sánchez Corral, 1995: 99; García Padrino, 2001: 169-189; De Amo, 2003: 81-90) . La LIJ ha sufrido modificaciones según la finalidad para la que han sido escritas las obras que la componen, y esta finalidad ha ido transformándose a lo largo del tiempo, si bien encontramos obras dirigidas al público infantil en la Edad Media, no se corresponden en absoluto con las actuales, esto se debe al cambio de perspectiva con el que el autor veía al sujeto para el cual escribía. Según era concebido el niño, así se escribía la obra. Tanto en la Edad Media como en el Siglo de Oro, los niños eran tratados como hombres en miniatura, por lo tanto, puesto que el objetivo era llegar a ser hombres plenos, el fin de las obras literarias era exclusivamente didáctico, al igual que el siglo XVIII, donde la infancia era tratada como una etapa más de la vida, aunque ya se comienza a percibir un intento por tratar al público infantil de forma diferente en el ámbito de lo literario. Sin embargo, es en el siglo XIX donde se observa un cambio, pues la infancia se concibe como la etapa de la inocencia, y la literatura debe desarrollar la fantasía a través de la literatura folclórica. En el siglo XX, y hasta la actualidad, se concibe al niño como un ser con habilidades que hay que potenciar, por lo que la literatura que se escribe intenta desarrollar su imaginación y su capacidad para recrear espacios, situaciones y personajes.

El carácter ejemplarizante que se encuentra en la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII se puede observar en variedad de títulos.

Durante la Edad Media en España se publica *Ars puerilis o libro de la doctrina pueril* de Raimundo Lulio (s. XIII). No se pueden considerar las obras castellanas de la Edad Media como escritas propiamente para niños, pero sí cabe destacar las que tenían un carácter

instructivo: *Libro de Patronio y el Conde Lucanor* (escrito para la instrucción del conde Lucanor a través de fábulas), y el *Libro de los estados*, ambos de Don Juan Manuel (s. XIV). En España durante el Renacimiento, el Marqués de Santillana escribió *Los Proverbios de Gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza*, se edita un conjunto de las fábulas de Esopo ilustradas y una versión castellana de *Calila e Dimna*.

En los siglos XVI y XVII, el Siglo de Oro español, Góngora compone “Hermano Perico” en 1585, al igual que “Hermana Marica”¹⁹, romancillo leído por los niños de la época. En 1612, Lope de Vega escribe *Los pastores de Belén* para uno de sus hijos con el fin de que le sirviera de cartilla escolar.

En Francia La Fontaine en 1644 publica *Cuentos y relatos en verso*. En Alemania Johan Amos Comenius publica el que es considerado el primer libro ilustrado para niños en 1658, *Orbis Pictus*. En Inglaterra, en 1671 J. Janeway escribió *A Token for Children*, cuyo título completo sería *Exacto relato de la conversión, vida santa y ejemplar y gozosas muertes de varios niños*.

Durante la Ilustración, en el siglo XVIII, se pensaba en los niños no como hombres en miniatura, ni como personas con habilidades que hay que desarrollar, sino que se concebía la infancia como una etapa más de la vida de la persona, por este motivo las obras tienen siempre un final didáctico, aunque esto se va modificando en algunos ámbitos literarios. En España, como claro ejemplo de literatura moralizante se editan las *Fábulas en verso castellano para el uso del Real Seminario Vascongado* de Félix María de Samaniego en 1781 y las *Fábulas literarias* de Tomás de Iriarte en 1782. Con un tono más sentimental se publica la narrativa de Pedro María de Olive, *La voz de la naturaleza* de Ignacio García Malo y *Mis pasatiempos. Almacén de fruslerías* de Cándido María Trigueros. Se publica en 1787 el primer periódico infantil titulado *Gaceta de los niños* o “principios generales de moral, ciencias y artes, acomodados a la inteligencia de la primera edad, por don Joseph y don Bernabé Canga Argüelles.

En Francia, Charles Perrault marca un hito en la literatura infantil con sus *Contes de ma mère l’oye*, que contiene cuentos tan populares como *La bella durmiente de los bosques*, *Caperucita roja*, *El gato con botas*, *La cenicienta o el chapín de cristal*, *Pulgarcito o Riquete el del copete* (1697). En 1698 la condesa d’Aulnoy publica *Contes nouveaux, ou les Fées à la mode*, cuentos entre los que destacan *El serpentón verde*, *La bella de los cabellos dorados* y *La rana bienhechora*. Junto a la condesa d’Aulnoy se destaca la influencia en la LIJ de escritoras como Madame de la Fayette, Mademoiselle de la Force, Mademoiselle L’Heritier, Mademoiselle de Scudery, Madame de Villedieu, o escritores como Murat o D’Aulneuil.

¹⁹ Recogidos en *Obras en verso del Homero español que recogió Juan López de Vicuña*. Madrid: por la viuda de Luis Sánchez, impresora del Reino.

Madame de Beaumont escribe *Magasin des enfants*²⁰ en 1757, en esta revista se incorporan con finalidad didáctica un conjunto de historias y cuentos para niños entre los que destaca *La Bella y la Bestia*, una adaptación de un cuento de Mme. De Villeneuve. Son fundamentales en la literatura francesa los libros de Madame de Genlis (1746- 1830), enemiga de los cuentos de hadas y defensora de la finalidad instrumentalizada del texto, en concreto *Adela o Teodora y Veladas de la Quinta*²¹. Madame de Beaumont publica *Instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde et se marient*, y se edita la enciclopedia temática para adolescentes *L'ami de l'adolescence* de Arnaud Berquin en 1786 y hasta 1784 el periódico infantil la *Petite Bibliothèque pour enfants* de Joachim Heinrich Campe.

En este periodo se distribuye en Alemania el periódico infantil *Der Kinderfreund (El amigo de los Niños)* dirigido por Friedrich Eberhard von Rochow (1776).

No es hasta el siglo XIX cuando se produce la completa ruptura con esta función didáctica de la literatura escrita para niños y se hace apología de la literatura escrita para estimular la fantasía y el goce estético, ya que se percibe la infancia como una etapa de inocencia. La literatura infantil y juvenil tal y como hoy la conocemos nace en este momento “a consecuencia directa de la escolarización y de un cambio de mentalidad en la concepción del niño como sujeto, de la infancia como un periodo diferenciado de la vida adulta” (Borda, 2002: 17). A partir de este momento surgen obras con otra tendencia a causa del resurgir nacionalista, especialmente en la literatura anglosajona y alemana. En España Cecilia Böhl de Faber, conocida bajo el seudónimo de Fernán Caballero, recoge material folclórico y lo publica en el *Seminario Pintoresco* y en *La Educación Pintoresca*. En 1877 se publica al completo con el título *Cuentos, oraciones, adivinas y refranes populares e infantiles, la primera antología de cuentos folclóricos infantiles*. También escribe la *Colección de cuentos y poesías populares andaluces* y *El refranero del campo y poesías populares*. Es conocida como la matriarca del folclore español. Luis Coloma publica una serie de cuentos infantiles en 1885, *Colección de lecturas recreativas*²², estos cuentos siguen teniendo un fin moralizante. Entre estos relatos se encuentran algunos como *Pelusa* y el *Ratón Pérez*. La fama se la otorga su novela *Pequeñeces* en 1890.

²⁰ Obra cuyo extenso título puede traducirse por *El almacén de los niños o diálogo de una prudente institutriz con sus distinguidos alumnos en los que se hace pensar, hablar y actuar a los jovencitos según su genio y temperamento y las inclinaciones de cada cual. Represéntanse los defectos propios de su edad y muéstrase el modo de corregirlos; aplicase el autor tanto a formar el corazón como a ilustrar el espíritu. Contiene un resumen de Historia Sagrada, de Mitología, de Geografía, etc., con multitud de reflexiones útiles y cuentos morales para proporcionarles delicado solaz; todo ellos escrito en un estilo sencillo y adecuado a la ternura de sus almas, por Madame Leprince de Beaumont.*

²¹ El título completo es *Las veladas de la Quinta o novelas e historias sumamente útiles para que las madres de familia, a quienes las dedica la autora, puedan instruir a sus hijos, juntando la doctrina con el recreo.*

²² Reeditadas más tarde bajo el título *Cuentos para niños*.

En Alemania en 1812 se edita *Cuentos de niños y del hogar* de los hermanos Grimm dirigidos para niños, en cuyo prólogo se manifiesta una exaltación romántica de lo popular y la fantasía. Entre los cuentos más famosos destacan *Hänsel y Gretel*, *Blancanieves*, *La bella durmiente* y *Caperucita roja*. Hans Christian Andersen arremete contra cualquier planteamiento didáctico y publica en 1853 *Cuentos de hadas y narraciones* que agrupa relatos como *La sirenita*, *La reina de las nieves*, *La princesa y el guisante*, *El patito feo*, *El firme soldadito de plomo* o *La vendedora de fósforos*.

En Inglaterra Lewis Carroll en 1865 publica *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*. En Francia, el visionario Julio Verne publica sus obras de ciencia ficción en torno a 1860: *Cinco semanas en globo*, *Viaje al centro de la tierra*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *Los hijos del capitán Grant...* y St. Exupéry publica *Le Petit Prince* 1953.

En Escocia en 1883 Robert Louis Stevenson edita *La isla del tesoro* y se publica *Peter Pan* en 1906, escrito por J. Barrie.

En el siglo XX se comienza a percibir la infancia como una etapa de la vida en la que el ser humano muestra una serie de habilidades que es necesario potenciar y estimular al máximo para conseguir formar un adulto autónomo y maduro. En España este cambio se encarna en la Institución Libre de Enseñanza, que ayuda a la renovación de la LIJ. Sin embargo, pese a estos principios educativos el canon escolar sigue compuesto por una serie de lecturas con criterios moralizantes, pues los personajes siguen siendo estereotipos de una moral ejemplar. El canon escolar estaba formado por lecturas como *Juanito*, de Luigi Alessandro Parravicini, *La buena Juanita* del padre Fornari, *Flora o la Educación de una niña* y *Escenas de familia* de Pilar Pascual Sanjuán.

En esta época surgen multitud de periódicos y revistas infantiles como el suplemento de *Blanco y Negro*, “Gente Menuda”, cuya principal aportación es la renovación del cuento literario infantil (1906), *Las niñas*, *Los chicos* (1905), el “ABC infantil”, *Los Muchachos* (1914), *Pulgarcito* (1921), *Chiquilín* (1924), *Macaco* (1928), *Estampa* (1928), *Crónica* (1929), *El perro, el ratón y el gato* (1930).

En el siglo XX en España se produce un punto de inflexión en torno a los años veinte, antes de la guerra civil, momento en el que la LIJ comienza a abandonar el constante didactismo para progresar a manifestaciones más imaginativas y recreativas. Este cambio se observa en las publicaciones de la editorial Calleja, creada por Saturnino Calleja Fernández, que se dedica a la divulgación de numerosos cuentos folclóricos, así como en dos semanarios infantiles de 1925, *Pinocho* (lanzado por Salvador Bartolozzi y esencial en la renovación del cuento literario infantil) y *TBO*.

En publicaciones como *Celia* de Elena Fortún se observa cómo la narrativa infantil se elabora gracias a la incorporación de la realidad cotidiana del propio niño. Sin embargo,

en autores como Manuel Abril, Antoniorrobes, y M.^a Teresa León se percibe un acercamiento al surrealismo, al universo de ficción que el niño crea en su mente. A través de esta corriente Antoniorrobes (o Antonio Joaquín Robles Soler) se convirtió en uno de los autores consagrados del público infantil, con publicaciones como *26 cuentos infantiles en orden alfabético*, *Rompetacones* y *Azulita: 8 cuentos infantiles de la A a la H*, *Cuentos de los juguetes vivos*, *Un gorrión en la guerra de las fieras*, *8 cuentos de las cosas de Navidad*, *La bruja doña Paz* (con el que ganó el Premio del Comité Pro Naciones Unidas en 1958), *Los Hermanos Monigotes* (con el que ganó el Premio Nacional de Literatura), o *Cuento de las cosas que hablan* (con el que ganó el Premio Libro de Interés Infantil en 1982). También se encargó Antoniorrobes de adaptar películas de dibujos animados (de Walt Disney) a los niños españoles, así como textos infantiles de otras épocas y (*7 fábulas de Samaniego adaptadas a la actualidad española*, *Alí Babá y los cuarenta ladrones*, *Cenicienta*, *El patito feo...*).

Manuel Abril, escritor de menos alcance pero también importante en la sociedad española, publica el cuento *Totó, Tití, Loló, Lili, Frufrú, Pompofo y la señora Romboedro* en 1930, y M.^a Teresa León edita su libro de relatos *Rosa-Fría, patinadora de la luna* en 1934, ilustrado por Rafael Alberti, convirtiéndose en una extraordinaria escritora infantil que utilizan con maestría el lenguaje a través de metáforas.

Elena Fortún fue muy conocida por los personajes de sus cuentos, Celia, Cuchifritín y Matonkikí, aunque también fue autora de numerosos cuentos que fueron publicados en *Gente Menuda* y *Crónica*. Algunos de ellos no han vuelto a ver la luz y otros fueron publicados bajo los títulos *Los cuentos que Celia cuenta a las niñas* y *Los cuentos que Celia cuenta a los niños*, de 1951 y 1952. Fue de los pocos autores que quedó al margen del proselitismo propio del periodo de la Guerra Civil publicando cuentos en *Crónica* como “Tito, el holgazán”, “El vino del duende Martín”, “La ciudad de las estrellas” o “El tesoro de los duendes.”

Tras la Guerra Civil se observa una disminución de las publicaciones en literatura infantil, aunque esta consiguió mantenerse a flote gracias a las creaciones de Elisabeth Mulder, María Luz Morales, Gloria Fuertes, Carmen Conde y Celia Viñas. Algunas de las revistas infantiles se mantuvieron como *Flechas* y *Pelayos* y otras se crearon como *Maravillas*, *Bazar* y *Mis Chicas y Chicos*. En estas revistas, especialmente en *Flechas* y *Pelayos* y *Maravillas*, fue constante la presencia de autores como Gloria Fuertes, Emilia Cotarelo, Josefina de la Cuétara, Josefina Bolinaga, Leonor de Noriega, Teche Pérez-Serrano, Carmen Martel, Ángeles Amber, Ramón Bas de Bonald, Fernández y Contreras, Matilde Fernández de Parga y Salamanca Rosado.

En el ámbito poético cabe destacar a Celia Viñas que en 1948 publica *Canción tonta en el sur*, libro que representa un enlace entre la Generación del 27 y la vanguardia de los

50, a Gloria Fuertes con sus *Canciones para niños* (1952), a Pura Vázquez que escribe *Columpio de Luna a Sol*, a Salvador de Madariaga que publica *El Sol, la Luna y las estrellas*, o a Juan Miguel Roma, que recoge en una antología *Versos para niños*, en 1950.

En la década de los 50 tiene influencia en España el International Board on Books for Young People, que intentando mejorar el estatus de la LIJ, instaura el premio “Hans Christian Andersen”, como un galardón al mejor escritor de Literatura infantil, y reconocimiento a una trayectoria literaria y su contribución al campo de la LIJ. Con este mismo fin se crean otros certámenes destinados a las colecciones infantiles en la “Exposición de Bibliotecas Infantiles”; asimismo, se le otorga el Premio Nacional de Literatura a María Luisa Gfaell por *La princesita que tenía los dedos mágicos* en 1952, y en 1958 se otorga el Premio Lazarillo a Alfonso Iniesta por *Dicen las florecillas*.

Destacan por su importancia en esta época el libro de José María Sánchez Silva, *Marcelino Pan y Vino*, de 1952, *Rastro de Dios* de Monserrat del Amo de 1960, y *El juglar del Cid* de Joaquín Aguirre Bellver de 1961, estos últimos ganadores del premio Lazarillo (Nobile, 1992: 139). En los años sesenta se produce un momento de inflexión desde 1963, cuando se levanta la prohibición de publicar en lengua no castellana, hecho que produce que el esfuerzo de modernización producido en la literatura infantil catalana contribuya a la renovación de la LIJ en el resto de España. En este año se establece el premio *Folch i Torres* y se reforma la revista *L'infantil*. Reciben el premio Lazarillo en estos años Ángela C. Ionescu, en 1963 por *De un país lejano*, Carmen Kurtz en 1964 por *Color de fuego* o Ana María Matute en 1965 por *El polizón del Ulises*. Esta última en 1969 escribiría uno de los títulos más relevantes *Paulina*. A finales de los 60 se observa una introducción en la LIJ de nuevos temas como la delincuencia, la vida en los barrios marginales o los problemas de los inmigrantes, especialmente en la literatura catalana: Emilio Teixidó, *Les rates malaltes* de 1968, Francisco Candel, *Una nova terra* de 1967 o Josep Vallverdú, *En Roc drapaire*, de 1971. En la literatura castellana se observa en *Carnavalito* de Ana María Matute, de 1962, o en *Zuecos y naranjas* de Monserrat del Amo, de 1968.

Con el restablecimiento de la democracia en España se produce una mejora de la consideración de la LIJ y el mundo editorial comienza a interesarse por la literatura escrita para niños, pues ve en ella un mercado potencial, por lo que crecen sus inversiones en este sector, especialmente a partir de los años setenta, momento en el que se vive el verdadero boom de la Literatura Infantil española, tal y como se observa en acontecimientos como la creación del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 1978, la constitución de la Asociación Española de Amigos del IBBY²³, la creación de la Organización Española para

²³ International Board on Books for Young People.

el Libro Infantil y Juvenil en 1982. La LIJ alcanza durante los 80 su máximo desarrollo, decae en la siguiente década y se impulsó de nuevo con mucha fuerza a comienzos del segundo milenio.

Es en el comienzo de la democracia, cuando la LIJ en España comienza una nueva etapa que se define por la fantasía, la psicología, la ruptura de tabúes, la dureza en su tratamiento o los juegos literarios, se produce un interés por buscar las tradiciones orales aún vivas y publicar recopilaciones folclóricas, en títulos como los siguientes, *Cuentos populares asturianos*, en 1978 de María Josefa Canellada, *Cuentos extremeños*, en 1987 de Marciano Curiel Merchán, *Lendas galegas* de tradición oral, en 1982 de Xosé Manuel González Reboredo o las *Leyendas vascas*, en 1988 de Itxaropena Martínez de Lezea. Las nuevas obras literarias para el público infantil, debido a esta intención de circunscribir la narración a la tradición, la harán presente en la narrativa de forma constante con la referencia al paisaje y a las costumbres locales, como en *El fuego de los pastores* de Concha López Narváez (1987), *Hubo una vez otra guerra* de Luis A. Puente y Fernando Lalana, (1988), *El bosque de piedra* de Fernando Alonso, (1985), *Pabluras* de Miguel Martín Fernández de Velasco (1984), *Silvestrito* de Avelino Hernández, (1986), *La tierra de nadie* de Alfonso Martínez Mena, (1982) (Nobile, 1992: 143).

De esta época destacan autores como Bernardo Atxaga, Mariasun Landa o Paco Martín. En los ochenta, en esta vuelta a la tradición, son prolíficas las obras relacionadas con unicornios, escenarios fantásticos y hombrecillos de papel, es decir, relatos fantásticos de fantasía liberadora, en la que desarrollan sus obras Joan Manuel Gisbert, Carmen Martín Gaité, Miquel Obiols, Carmen Solé Vendrell, Fernando Alonso, Asun Balzola, Gabriel Janer Manila, Mercè Canela, Empar de Lanuza, Teresa, Duran, Carlos Casares o Mendez Ferrín (estos últimos precursores de la literatura infantil y juvenil gallega). Algunos autores que comenzaron en esta década y que continuaron escribiendo hasta la actualidad son Juan Fariás con *Crónicas de la media tarde*, Concha López Narváez, que publicó en 1987 *El árbol de los pájaros sin vuelo*, José María Merino autor de *Las lágrimas del sol*, *El tiempo perdido* y *El oro de los sueños*, Paco Climent, que escribió en catalán *Potón el gato no quiere pato* y Andreu Martín y Jaume Ribera que comenzaron la serie del detective Flanagan.

Durante los años 90 una corriente realista se va mezclando con la visión fantástica de los 80, naciendo obras de descripción de la intimidad adolescente y adaptaciones de clásicos para jóvenes. Irrumpen en el panorama literario español los escritores gallegos Agustín Fernández Paz, Fina Casalderrey, Xabier Docampo y Marilar Aleixandre, así como otros autores en español como Gonzalo Moure, Miguel Ángel Pacheco, Carmen Gómez Ojeda, Jaume Cela y Eliacer Cansino.

Las publicaciones orientadas por las editoriales son frecuentes en este periodo, están relacionadas con los temas transversales que la LOGSE incluye en el currículo escolar, esto

dio lugar a una forma de literatura comercial y estandarizada, de manera que las editoriales se esforzaban por publicar sistemáticamente diarios adolescentes, misterios resueltos por pandillas juveniles y reapariciones de cuentos populares.

Es en los años 90 cuando los autores comienzan a tener relación con sus lectores en los centros escolares en encuentros organizados por las editoriales, con fines lucrativos, pero que enriquecían a los lectores en formación que podían conocer en persona al escritor de sus historias.

Algunas obras se hicieron muy populares con independencia de las exigencias escolares, como *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo, los diarios de Flanagan y Carlota, *El príncipe de la niebla* o *Marina* de Carlos Ruiz Zafón, y la prolífica producción de Jordi Sierra i Fabra.

El cambio de siglo asiste al nuevo auge de la literatura de fantasía con autores como Laura Gallego con la saga *Crónicas de la Torre*, Maite Carranza con la trilogía *La guerra de las brujas*, entre otras obras, y con autores ya consagrados que se incorporan a esta línea fantástica como Antoni García Llorca con obras como *El rey jabalí* o *El salvaje*.

En el siglo XXI tiene también un amplio desarrollo la literatura realista que amplía sus temas debido a la inevitable influencia de la globalización. César Mallorquí o Care Santos escriben obras cercanas al reportaje y al terreno histórico, de aventuras juveniles y con un estilo cercano a la oralidad. Otros autores como Alfredo Gómez Cerdá, Ricardo Gómez, Gonzalo Moure o Gabriel Janer Manila trabajan temas como la multiculturalidad, las guerras y conflictos sociales.

Junto a esta corriente realista coexiste una vuelta a lo tradicional, en la que autores como Gustavo Martín Garzo o Rosa Montero transmiten obras consagradas o tradiciones literarias al público infantil y juvenil.

Esto en lo que concierne a la narrativa, en el ámbito poético cabe destacar nombres de autores que han sabido asociar las formas tradicionales con el juego lingüístico con el fin de transmitir a niños y jóvenes, como Gloria Fuertes, Carlos Murciano, Marina Romero, Miquel Desclot, Olga Xirinachs, Antonio García Teijeiro, Gloria Sánchez o Juan Kruz Igerabide.

El género teatral, sin embargo, es el que menos se ha desarrollado dentro de la LIJ debido a la escasez de demanda, son pocos los autores que se dedican exclusivamente a este género y la mayoría de las representaciones teatrales son adaptaciones de cuentos infantiles. Aun así, cabe destacar nombres como José Luis Alonso de Santos, Pilar Enciso, Luis Matilla, Josep Albanell, Gabriel Janer Manila o Antonio Rodríguez Almodóvar (Colomer, 2010).

Estos son solo los ejemplos más destacados de un amplio panorama literario destinado al público infantil y juvenil, que va cambiando su finalidad a través de los siglos, comenzando con una serie de obras ejemplarizantes y modificando a partir del siglo XIX esta dimensión en busca de un placer estético y lúdico. Es en este momento de transición, en el cambio de siglo XVIII al XIX, donde Colomer (1998: 23) sitúa el nacimiento de la literatura infantil y juvenil, tal y como se conoce hoy día, como un fenómeno cultural paralelo a la aparición de instancias dedicadas al fomento de la lectura y a la obligación de la escolarización legislada en el cambio de siglo. Estos hechos llevaron a la preocupación por la LIJ a pesar de que en la escuela se seguía el estudio de la literatura clásica formal. Los inicios de esta literatura están vinculados al mundo anglosajón y fue vital en su desarrollo inicial el papel de las mujeres que como institutrices o bibliotecarias contribuyeron a la difusión de la lectura infantil.

El desarrollo de esta literatura está muy relacionado con las técnicas de animación lectora que estas profesionales llevaban a cabo y que se realizaban en las nuevas bibliotecas públicas que formaban parte de una importante red descentralizada.

CAPÍTULO 3

LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

1. El nacimiento de la animación lectora

La animación lectora, como se vislumbra en las primeras décadas del siglo XX, se desarrolla en las bibliotecas como medio para resurgir tras la Primera Guerra Mundial e incentivar a la infancia tras los horrores vividos en esa época. La lectura se utiliza en esta época como medio para evadirse a mundos mejores que los vividos anteriormente o incluso que el presente, o para intentar crear un mundo mejor.

Paralelos a este nacimiento de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y de las actividades de animación lectora, se producen los primeros estudios, consagrándose nombres en esta área como los de May Hill Arbuthnot, Sara Cone Bryant, Marguerite Lahy-Hollebecque o Paul Hazard (Colomer, 1998: 24).

Como se puede observar a continuación, la importancia otorgada a la Literatura Infantil y Juvenil va de la mano de la creación de técnicas de difusión y animación a la lectura. El recorrido que realizan ambas de forma paralela se puede observar en la siguiente cronología (Mata, 2008:20-29; Colomer 1998:24-26 y Nobile: 1992: 42)

- 1880: en Brikenhead, Reino Unido, se reserva por primera vez una sala de lectura para niños y niñas. Poco tiempo después se abre una en Brooklyn, Estados Unidos, y se va formando una cadena a lo largo de todo el territorio norteamericano. Se crea de esta forma una sólida infraestructura para la difusión de las ediciones americanas.
- 1905: publicación del éxito editorial *El arte de contar cuentos* de Sara Cone Bryant.
- 1918: un día después del armisticio, se crea en Nueva York un comité para dotar de bibliotecas infantiles las zonas siniestradas en la guerra europea, se llamaba Book Committee on Children's Libraries.
- 1920: el Book Committee on Children's Libraries inaugura en Bruselas una biblioteca con el objetivo de ayudar a la reconstrucción tras la Primera Guerra Mundial.
- 1924: el Book Committee on Children's Libraries inaugura en París *L'Heure Joyeuse*, una biblioteca con el mismo fin que la mencionada anteriormente.
- 1940: la escritora española exiliada en Argentina, Elena Fortún, organiza semanalmente "la hora del cuento" en la biblioteca donde trabajaba.
- 1951: encuentro internacional organizado por Jella Lepman sobre el tema "Los libros para niños y la concordia internacional" con un discurso inaugural de Ortega y Gasset con el título "Paradoja de la pedagogía: por una enseñanza creadora de mitos".
- 1953: creación del organismo International Board of Books for Young People (IBBY) en Zurich por iniciativa de Jella Lepman.
- 1956: creación del Premio Andersen, para libros infantiles y juveniles.
- 1957: IBBY se asocia con la Unesco y más tarde con Unicef.
- 1957: el Instituto Nacional del Libro Español crea en España la Comisión de Literatura Infantil.
- 1965: se funda la biblioteca *La Joie par les livres* en una localidad francesa llamada Clamart, cuya primera directora, Geneviève Patte, que había trabajado anteriormente en la Biblioteca Pública de Nueva York, tuvo como principal dedicación la creación de actividades de seducción y estímulo.
- 1974: comienza a extenderse el concepto de "animación a la lectura" en una reunión de la sección de prensa y Literatura Infantil del Bureau Internacional Catholique de l'Enfance en Bélgica

- 1979: se publica *El niño y los libros: cómo despertar una afición*, escrita por Willi Fährmann, donde se desgranán numerosas actividades para animar a la lectura.
- 1982: se constituye la Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI). Se encarga de la realización y coordinación de actividades de promoción relacionadas con el libro infantil y la lectura, así como de las funciones de representación en España del IBBY. Su actividad se desarrolla en el ámbito español aunque también organiza actividades fuera de España.
- 1982: Nuria Ventura publica *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*, define el concepto de “animación” como las actividades que en una biblioteca promueven el acercamiento entre el libro y el niño, y Carmen Barrientos publica *Libro-fórum, una técnica de animación a la lectura*, donde define el término como una metodología que hace que los niños se conviertan en lectores que leen para divertirse.
- 1984: M.^a Montserrat Sarto escribe *La animación a la lectura*.
- 1985: Mercedes Gómez del Manzano publica *Cómo hacer a un niño lector* y Claude-Anne Parmegiani *Lecturas, libros y bibliotecas para niños* en Francia.
- 1986: Marie-Claire Germanaud y Georgette Rappaport escriben en Francia *Crear y animar una biblioteca*.
- 1988: Geneviève Patte edita *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*.
- Década de 1990: se ponen en marcha iniciativas como la experiencia “Biblioteca en la calle” en Ginebra, o “La biblioteca fuera de sus muros” en París. En Japón se crean bibliotecas domésticas y en Noruega se distribuyen lotes de libros a orfanatos y hospitales.
- 1991: la OEPLI se convierte en federación integrada por cuatro secciones territoriales¹, en las que están representados los Gremios de Editores, Libreros, Distribuidores, Cámaras del Libro, Asociaciones de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, bibliotecarios, escritores, ilustradores, así como los Órganos de Gobierno de las respectivas Comunidades Autónomas.

En este breve esquema cronológico están reflejados algunos de los momentos más emblemáticos del inicio de la animación lectora y de la difusión de la Literatura Infantil y Juvenil, aunque evidentemente estos hechos no son aislados sino que están rodeados de

¹ Está constituida por el Consell Català del Libre per a Infants i Joves, Galtzogorri Elkarte, Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil y el Consejo General del Libro Infantil y Juvenil, constituido por la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil y la Cámara del Libro de Madrid.

diferentes movimientos pedagógicos que han ido transformándose a lo largo del siglo XX hasta llegar a la actualidad. Las obras destacadas y las bibliotecas mencionadas no son las únicas de esta época sino las más singulares por el papel que desempeñaron en la sociedad.

Siguiendo la línea cronológica se puede observar que el espacio temporal entre los acontecimientos es cada vez menor, lo que permite afirmar que las actividades realizadas en las bibliotecas públicas forman parte de una realidad cotidiana a finales del siglo XX y que las obras publicadas que hacen referencia a esta temática son muy abundantes en la década de los noventa y a comienzos del siglo XXI².

A pesar del esfuerzo incesante de muchos por potenciar este tipo de actividades y de los buenos resultados que ofrecían en múltiples ocasiones, han sido también muchos los detractores de la animación lectora, casi desde su nacimiento comenzaron las críticas y muchos de los bibliotecarios se negaron a ser denominados “animadores”. Esta insatisfacción en relación con la enseñanza de la literatura y con las actividades lúdicas para su acercamiento al alumnado se ha vuelto crónica, en parte debido a la dispersión o incoherencia con las que a veces se han llevado al aula (Mata: 2008). Hay quien ha abogado por el silencio frente al ruido, por el estudio frente al juego, por el individualismo frente a la colectividad y por la quietud frente al dinamismo. Sin embargo, son tantas las colectividades, asociaciones y miembros de la comunidad educativa que apoyan esta corriente pedagógica y tantas las propuestas elaboradas por bibliotecarios, librerías, editores, escritores e ilustradores, que merece la pena abogar por un ejercicio de animación, juego e innovación como método de acercamiento de la lectura.

2. Definición y características

Para ubicar la animación a la lectura en el espacio que le corresponde dentro de la didáctica de la literatura y adjudicar las funciones del animador a los agentes oportunos, se debe conocer en primer lugar qué es realmente la animación lectora, la terminología con la que se conoce esta metodología y cuáles son sus características. El tratamiento de la lectura a través de actividades lúdicas y motivadoras, como definición general, puede aplicarse a términos como animación lectora, lectura motivada o taller de lectura.

Entre los dos primeros términos, animación lectora y lectura motivada, Rienda (2012), establece una variante esencial, y es la diferencia de espacio y tiempo en que tienen

² Es digno de mención que en los acontecimientos más relevantes mencionados anteriormente, la mayoría de sus protagonistas son mujeres. Esto puede deberse a que en sus comienzos la tarea de la animación lectora estaba relegada a la biblioteca cuya gestión estaba a cargo de mujeres, y se destinaba principalmente al público infantil, y de cuya educación eran ellas las principales responsables.

lugar ambas actividades. La animación lectora debe realizarse fuera del aula y la lectura motivada debe prepararse para realizarse en el aula y guiada por el docente como animador a la lectura. Esta es la principal distinción entre ambos conceptos, que se unen por los objetivos que persiguen, un objetivo general, “capacitar a los niños para la adquisición del hábito lector desde las ineludibles premisas suscitadas del leer comprensivamente”, (2012:32) y varios objetivos específicos “el descubrimiento del libro diversificado por parte del niño no lector, la adquisición de la lectura comprensiva, activa en tanto que creativa, la instigación del razonamiento crítico, el eslabonamiento de lectura y fruición” (2012:32).

Juan Mata³ definió esta metodología de la animación a la lectura como el conjunto de “actividades que pueden conducir a una persona a descubrir la importancia, el sentido y el placer de leer” (Martínez Pardo, 2012: 65). También se ha explicado como una actividad pedagógica que busca crear vínculos entre los libros y los individuos para que estos se apropien de la palabra escrita.

De forma trascendental en la educación literaria del sistema educativo español, Rincón y Sánchez-Enciso comenzaron a hablar en la década de los 80 de talleres literarios. Con esta nueva metodología querían romper con el historicismo que había calado en la enseñanza de la literatura, y proponían la metodología del taller como herramienta para disfrutar de la literatura utilizándola. Plantearon una dinámica de grupos distinta a la tradicional organización del aula, en la que el alumnado trabajaba en grupos o por parejas, aunque al final, cada uno tenía que realizar su propio trabajo. Modificaron drásticamente el papel del docente restándole protagonismo y sintetizaron la evaluación a una observación del trabajo diario. El objetivo final, en los tres talleres que propusieron, de novela, poesía y teatro, era similar, redactar los textos para acercar al alumnado al hecho literario. El taller literario se trata, por lo tanto, de un espacio para hacer cosas⁴ (1982, 1985).

Para Delmiro Coto (2002) la idea fundamental de los talleres literarios radica en la consecución de una escritura en grupo. Los ámbitos de aplicación de los talleres literarios y las personas que los ponen en práctica pueden variar, aunque el objetivo esencial de la mayoría consiste en aproximarse a la escritura de intención literaria. Se persigue “escribir, leer, comentar e intercambiar experiencias al calor de los escritos que se van componiendo entre todos los presentes” (2002: 40). En ellos se produce un encuentro intertextual y se reflexiona acerca de la necesidad que tenemos de comunicarnos y contar lo que hemos vivido o no.

³ En el contexto de la entrevista otorgada a Martínez Pardo.

⁴ En estos talleres no se renuncia a la Historia Literaria, sino que se parte de otros presupuestos para utilizarla como fuente de recursos.

Cassany, Luna y Sanz definen los talleres como “actividades de expresión escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos, más lúdicas y estéticas y no tan funcionales” (1994: 515); se centra la definición en su vertiente escrita.

Por lo tanto, se puede observar, que no existe una clara delimitación que distinga los términos animación lectora, taller de animación lectora, lectura motivada o taller literario. Se observan pequeñas diferencias entre cada uno de los términos aunque muchos se utilizan como sinónimos parciales o hiperónimos de un conjunto de actividades que persiguen fomentar la lectura, la escritura literaria y el placer por los textos. De esta forma, aquí se utilizarán el término para taller para hacer referencia a la actividad que dentro del aula se realice para fomentar la lectura. Sí se puede hacer una diferencia clara entre aquellas actividades que de forma expresa se organicen para fomentar la expresión escrita, la escritura creativa o literaria y las que únicamente incorporen elementos lúdicos, es decir, entre el taller de escritura literaria y el taller de animación lectora.

En esta primera línea, Vásquez (2008: 99), argumenta cuáles son los elementos básicos de esta actividad que él denomina talleres de lectura literaria:

- a) El taller debe potenciar la *poiesis*, es decir, debe producir algo, la palabra no debe ceñirse al acto del habla sino que se debe crear una obra artística a partir de ella.
- b) Debe ser un lugar para desarrollar la *metis*, la inteligencia práctica. Deben ejercitarse estrategias, atajos y consejos para desarrollar la creación a través de la inteligencia operativa.
- c) El taller de lectura requiere el aprendizaje por *mimesis*, como afirmaba Machado, el niño aprende por imitación, por lo tanto, la persona que dirija la animación debe ser un buen lector y haber realizado la tarea.
- d) El conocimiento que se transmite en el taller, la *techné*, es el “saber hacer”, es decir, la capacidad de combinar los conocimientos con la creación.
- e) El taller está mediado por los *instrumenta* u objetos, cada uno de ellos tiene un uso especial y deben haber sido preparados con anterioridad.

Los objetivos de un taller literario se resumen en favorecer y propiciar el gusto por la literatura (Vásquez, 2008: 100): introducir ambientes que posibiliten el contacto con las obras literarias; desarrollar el amor por la literatura y estimular los encuentros con las obras literarias a través del juego. De hecho, un buen trabajo de animación lectora, según Juan Mata, resultará al final un factor de mayor éxito académico (Martínez Pardo, 2012: 65).

Por otra parte, según Cerrillo y Cañamares, un taller de animación a la lectura debe considerar:

1. Que la actividad sea voluntaria, gratuita y continuada.
2. Que los libros elegidos tengan calidad literaria y sean adecuados a la edad de los destinatarios de la animación.
3. Que se ofrezcan textos completos. Si son fragmentos deben tener una suficiente vida propia.
4. Que la experiencia pueda ser comunicada a otros.
5. Que exista una programación previa que tenga en cuenta: los destinatarios (edad, contexto, nivel de lectura,...); la lectura propuesta y las actividades a realizar, así como su periodicidad y los materiales a emplear. (Cerrillo y Cañamares, 2008: 77).

La voluntariedad de la actividad se presupone si situamos la animación lectora en el espacio de la biblioteca, pero ¿y si realizamos un taller de animación en el aula? ¿Debe el docente obligar al alumnado a realizar las actividades de animación lectora? Puesto que el fin de la actividad es fomentar la lectura haciendo que el alumno tenga una buena experiencia a través de un ejercicio lúdico, no parece muy lógico que se obligue a hacer algo que va a proporcionar placer. De hecho, los alumnos tienden a recordar el nombre de los libros y autores porque su lectura les fue impuesta y la memoria los relaciona de forma negativa con la imposición (Núñez, 2009). Autores como De Amo afirman que la obligatoriedad está totalmente contraindicada, pues no se puede animar a la lectura si se convierte en un castigo y no en un ejercicio de placer (2003: 183). Sin embargo, cuántas veces hace falta un empujón para saltar ante lo desconocido, experimentando algo novedoso, placentero y que de otra manera no habríamos probado nunca. Es imprescindible crear un buen clima en el aula para poder realizar un taller de animación lectora, solo así se podrá exigir al alumnado que realice las actividades que puedan ayudarle en su relación con la lectura. No se le obliga a leer, sino al paso previo, a la actividad inicial que tendrá el efecto de conectar al libro y al sujeto. Aun así, si fuera necesario obligar, Colomer afirma que siempre es mejor seducir que obligar, pero que este es el método que se utiliza para enseñar, ya que la lectura no es un ejercicio que nazca en la persona de forma espontánea, (2001: 12). Parece que es un proceso inherente a la actividad pedagógica y que no está del todo fuera de lugar. Esta idea de Colomer la matizan autores como Cerrillo, afirmando que siempre se puede trabajar con otra metodología que contribuya a tratar la lectura de forma atractiva, seduciendo, convenciendo, sin necesidad de llegar a la obligatoriedad: animar a la lectura no consiste en decir haz esto, sino en mostrar la lectura (Cerrillo, 2002: 18).

La gratuidad dentro del aula es más sencilla de garantizar siempre y cuando los recursos de la biblioteca del centro sean suficientes para cubrir las necesidades. Puede ser beneficioso para las actividades de animación lectora tener una biblioteca de aula formada por diversos títulos con ejemplares de la misma obra para cada alumno, de forma que se pueda trabajar el mismo libro a la vez. La diversidad de títulos que debe tener la biblioteca

de aula dependerá de la selección de lecturas realizada en la programación didáctica; esta debe ser elaborada teniendo siempre como punto de partida la lectura como uno de los pilares metodológicos para desarrollar la competencia en comunicación lingüística.

Que la animación lectora sea una actividad continuada puede incentivarse sobre todo si se realiza en el aula, ya que es un espacio al que el alumno acude a diario, el mediador, es decir, el docente, no cambia y la asistencia del futuro lector es obligatoria. Si se integran las actividades de animación en la programación didáctica enlazándolas con el resto de contenidos de la materia, se garantizará la continuidad de su práctica; sin embargo, en muchos casos, si se relegan al ámbito bibliotecario, dependerá únicamente del interés del alumnado. El planteamiento de estas actividades debe realizarse a largo plazo para que resulten eficaces, evitando su aplicación aislada en el contexto escolar (De Amo, 2003: 179).

Para que sea un hecho continuado, presente en la vida diaria del alumnado, no debe restringirse a una única asignatura. Al ser la competencia lingüística común a todas las asignaturas del currículo, pueden realizarse técnicas de animación lectora no solo en las relacionadas directamente con la literatura, como en Lengua Castellana y Literatura. Incluso dentro de esta materia, debe el docente intentar conectar la literatura con el resto de contenidos curriculares para que no se perciba como un elemento aislado e inconexo.

La calidad literaria de los libros seleccionados y su adecuación a la edad del alumnado es imprescindible para tener garantías de éxito. Seleccionar textos alejados de los intereses del lector, lejanos en el tiempo o de difícil comprensión, por muy clásicos que sean considerados, no fomentará la lectura ni resultará placentera, distanciándose por lo tanto al lector de una primera experiencia positiva. Si a través de lecturas de fácil comprensión, cercanas a los intereses y a la edad, se consigue fomentar el hábito, el lector se acercará por sí mismo a los clásicos literarios.

Que la animación lectora se reduzca a la lectura de textos completos puede ser comprensible cuando hablamos de textos narrativos. Sin embargo, también pueden desarrollarse programas de teatro en el que se representen escenas de diferentes obras teatrales, sin que deba escenificarse la obra completa. Incluso con fragmentos narrativos pueden realizarse interesantes talleres, especialmente si nos referimos a cuentos recopilados bajo un mismo título. A pesar de estas excepciones, compartimos la idea de Cerrillo y Cañamares de que deben ofrecerse textos completos, pues el fragmento aislado no proporcionará al alumnado más que una pequeña experiencia placentera que puede servir como actividad previa, pero no como ejercicio completo.

Si las actividades no se reducen al individualismo sino que se promueve la colectividad, la participación y los trabajos en grandes grupos se estará fomentando el compañerismo y sus aspectos positivos serán relacionados con la lectura, ya que no se trata

únicamente de una actividad solitaria (Vásquez Medel, 2010). Comunicar las experiencias positivas y placenteras que experimentamos y compartir su desarrollo con los demás multiplica la sensación de bienestar, que el futuro lector relacionará con el hábito lector animándole a recurrir por propia iniciativa a la literatura como forma de placer.

Tanto en la biblioteca como en el aula, la animación lectora debe alejarse de la improvisación o de actividades entusiastas diseñadas sin objetivos, debe existir una programación previa que estudie previamente a quién va dirigido el taller, cuál es la lectura más oportuna, qué actividades van a ser realizadas, durante cuánto tiempo y qué material va a ser necesario para llevar la tarea a buen término. Prescindir de la improvisación e intentar prever cualquier inconveniente que pueda surgir en un futuro, contribuirá a asegurar el éxito de la actividad y, por lo tanto, a fomentar la lectura. Sin embargo, advierte De Amo, el fin de la animación lectora no es gozar de una sesión planificada sino “dotar el alumno de los instrumentos necesarios para que disfrute de la lectura, y que esto sea el motivo (gratificante) que empuje al niño a seguir leyendo y a adquirir un hábito lector”. En el diseño de la programación no se debe perder el objetivo principal, la formación de la competencia lectora de los alumnos, para que aprendan la necesidad de la lectura y consigan disfrutar con una actividad interpretativa. Para ello el docente debe tener claro que la planificación probablemente no tendrá frutos inmediatos sino que se conseguirán a largo plazo (2003: 181-182).

Además de las características que Cerrillo y Cañamares habían señalado como propias de la animación lectora, se pueden añadir otros aspectos.

Sin duda un requisito es que tenga dinamismo. Las actividades deben ser rápidas, divertidas, ingeniosas, que hagan pensar al lector, que le hagan introducirse en la lectura sin darse cuenta, mientras se divierte buscando la solución a un problema, interpretando una escena teatral o participando en un concurso de preguntas. La animación lectora debe huir de los ejercicios tediosos, de las clásicas preguntas literales de comprensión lectora, del individualismo, para sumergirse en las intrépidas aventuras de los libros, pues la recepción lectora es un complejo proceso de interacción cognitiva, y el lector debe aprender a superar uno de los grandes obstáculos de la sociedad actual, que es la pasividad receptora a la que el individuo se ha acostumbrado gracias a los medios audiovisuales (De Amo, 2006: 181). El taller de animación debe ayudar a cruzar esta barrera del inmovilismo.

Asimismo debe ser grupal y animar a la participación: es interesante realizar actividades con diferentes agrupaciones, desde parejas hasta grandes equipos pasando por grupos de cuatro o cinco personas. De esta forma el lector aprenderá diferentes técnicas de trabajo permitiéndole disfrutar de las opiniones del resto, compartir las propias experiencias y enriquecerse con el trabajo ajeno, tal y como se ha comentado anteriormente. La posibilidad de enriquecerse con el otro aumenta el valor de la actividad, teniendo en cuenta

que, en un ejercicio de estas características, el mediador deberá siempre promover la participación de todos los constituyentes del equipo de forma que todos y cada uno de ellos se sientan parte de la tarea y no se sientan desplazados por compañeros con más iniciativa. El docente es el primero que se debe sentir motivado y que debe formar parte activa del taller, porque lo que lleva al alumno a leer es, ante todo, el ejemplo (Machado, 2002: 14). Si este ejemplo no se encuentra en el ámbito familiar, debe ser el profesor quien lo guíe hacia la lectura y para ello debe formarse como mediador y ser un lector asiduo y activo.

También debe atender a la diversidad: tiene que estar adaptado al nivel de competencia lingüística del lector y a la situación de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, que la actividad sea grupal y participativa, como hemos comentado anteriormente, es esencial, pues de esta forma se puede atender a la diversidad, ya que en un mismo taller se puede diversificar la tarea que se vaya a realizar. De esta forma cada lector puede realizar el ejercicio que más se adapte a sus características, colaborando entre todos para desarrollar un mismo proyecto aunque en procesos diferentes.

Además debe invitar al juego y la diversión: no se trata de convertir la literatura en un juego, sino de crear experiencias positivas en torno a esta para que el lector reincida y vuelva él mismo a la práctica lectora. Por ello una de las formas de hacer la literatura más atractiva es hacerla más lúdica e incluso competitiva. El alumno no debe relacionar las actividades de la lectura con el estudio, sino con el juego, la diversión, la lectura debe ser un medio para desarrollar la fantasía y la imaginación (Núñez, 2012: 60).

Es necesario propiciar que invite a la imaginación: la animación lectora tendría que ser un puente entre la inevitable realidad y la infinita posibilidad que ofrecen la literatura y la imaginación. Los talleres no deben ser reduccionistas, sino ejercicios que promuevan la ilusión, la experiencia de lo imposible y que ayuden al lector a abrir su mente a nuevas realidades inexistentes, improbables pero que pueden ser experimentadas a través de los libros.

Asimismo debe garantizar el contacto con los libros: la animación lectora tiene que poner en contacto al lector con el libro, para ello, como ya se ha dicho anteriormente, es preferible leer obras completas y no fragmentos, para que la persona pueda familiarizarse con el libro como objeto, y pueda beneficiarse de la experiencia de familiaridad que se exterioriza al finalizar la lectura con el objeto que se tiene en las manos; quien se ha sentido interpelado por un libro, llega a encariñarse con él. Como afirmaba Cerrillo, “los hábitos lectores sólo se adquieren en contacto social con los textos y reflexionando acerca de ellos despertando el gusto por los mismo” (2002: 18).

Es esencial actualizar esta actividad: Bombini afirmaba que “aquellas prácticas que llamaríamos de ‘taller’ (de lectura, de escritura) suponen no sólo transformaciones en los

modos de trabajar en el aula sino también un reposicionamiento respecto de aquello que entendemos por conocimiento acerca de la lengua y la literatura” (2006: 44). La animación lectora, en cuanto práctica innovadora y que necesita de una detallada programación previa, obliga al mediador a cambiar su forma de trabajar, aleja al docente de la cómoda clase magistral sobre literatura para empaparse de ella y de esa forma mostrarla más nítidamente a su alumnado, al igual que aleja al bibliotecario de su silencio para sumergirlo en el bullicio de la interacción. Con el paso del tiempo es necesario un reajuste que ponga los conocimientos escolares al día en relación con los conocimientos científicos actualizados, (2006: 44), no solo en cuanto a metodología sino especialmente en cuanto a la selección de lecturas se refiere.

En muchas ocasiones se ha juzgado la animación lectora por oponerla a la comprensión lectora, como si fueran conceptos antagónicos, sin embargo, es mejor considerar esta relación como un camino de doble sentido, en el que la animación se convierte en un impulso para intentar comprender el texto (porque prevalece la ilusión de la actividad frente a la dificultad de la comprensión) y el desarrollo de la capacidad de la persona para comprender un texto sirve como una forma para animar a leer: “La animación a la lectura debe contribuir a la comprensión lectora, cuyo dominio debería ser a su vez el mejor modo de animar a leer, pues lo que está en juego en ambos casos es alentar el progreso y la satisfacción del lector” (Mata, 2008: 134).

3. El docente como mediador

El intermediario, mediador o animador debe ser como ese microscopio que utilizaba el maestro en el relato *La lengua de las mariposas* (Rivas, 1997), del que hablaba con tanto entusiasmo que a los niños les parecía ver las cosas de verdad, como si las palabras de su querido mentor tuvieran efecto de lentes⁵. Así debería actuar un mediador para atraer a los futuros lectores, como un catalizador que impulsara con entusiasmo a la inspiración y la motivación por los libros.

El mediador en la animación lectora tiene las siguientes funciones:

- Crear y fomentar hábitos lectores estables.
- Ayudar a leer por leer, diferenciando claramente la lectura obligatoria de la lectura voluntaria.
- Orientar la lectura extraescolar.
- Coordinar y facilitar la selección de lecturas según la edad y los intereses de sus destinatarios.
- Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura (Cerrillo y Cañamares, 2008:10).

⁵ Los discípulos llegan a tener envidia de las mariposas porque el maestro es tan sublime en sus descripciones que la necesidad de captar el néctar de las flores volando libremente se apodera de los niños.

Para alcanzar estos objetivos el mediador necesita un protocolo del cual servirse para enlazar las lecturas que se van a realizar con las que se han desarrollado anteriormente, conocer el contexto en el que trabaja, formular los objetivos concretos que quiere conseguir y un protocolo de seguimiento de las actividades que realice que pueda aportar datos para su posterior evaluación (Lluch, G., Zayas, F. 2015: 102).

La responsabilidad de hacer llegar al lector lo inabarcable del hecho literario, fomentar en él la práctica de la lectura y acercarlo de manera gratificante a esta práctica es considerable. El efecto contrario, que supone el abandono de la lectura, puede marcar la trayectoria académica y personal del alumno. Por lo tanto, la formación del docente como mediador literario es de vital importancia. Es necesario que, como enlace entre los libros y los primeros lectores, posea las siguientes características.

- a) Teatralidad: esta cualidad debe ser intrínseca al docente, aún más si se rodea diariamente de la lectura e intenta transmitir las aventuras de los personajes de los libros. Todo profesor debe saber que los alumnos, y en este caso los futuros lectores, quedarán atrapados por un gesto, una frase, un verso recitado o una simple mirada. Por ello toda intervención, aunque personal y cercana, debe ser interpretada para buscar constantes conexiones.
- b) Motivación y entusiasmo: a pesar de las constantes dificultades que rodean la compleja tarea del docente, la motivación por la práctica de la enseñanza y en especial por la transmisión de la lectura como herramienta fundamental en la vida, es la llama que contribuye a encender las ilusiones de los discípulos. El primero que debe estar motivado por la lectura debe ser el docente, que podrá transmitir la idea de que es esencial en la vida, si lo experimenta en primera persona (Martínez Pardo: 2012).
- c) Inspiración: el docente que anime a la lectura debe lograr que el alumnado se inspire con las actividades, es decir, que imagine cuáles son las posibilidades que se les ofrecen en el mundo imaginario de la lectura, y que sueñe hasta dónde puede llegar en el mundo real.
- d) Cercanía: al intentar transmitir placer por una actividad en la que es difícil un primer acercamiento, si existe buena relación entre el mediador y el futuro lector la complejidad de la tarea será menor, porque existirá una buena disposición inicial.
- e) Formación: el mediador no solo debe tener conocimientos sobre literatura, sino también sobre literatura infantil y juvenil. Debe conocer las últimas novedades, sus características, los diferentes géneros, autores relevantes, adaptaciones editoriales de los clásicos... El mundo editorial se transforma constantemente en un deseo de acercarse al público juvenil, mejorando su oferta y adaptándose a los cambios

sociales, por lo que se convierte en una buena herramienta para transportar la literatura al aula. Afirma Juan Mata que “el profesor de literatura debe actuar sobre todo como lector” (Martínez Pardo, 2012: 69).

- f) Actualización: sin necesidad de que las nuevas tecnologías y el uso de Internet acaparen todos los ejercicios, son herramientas muy útiles que pueden ampliar el horizonte de las clásicas actividades de animación lectora, y con las que el docente debe estar familiarizado.

4. Propuestas de animación lectora

Hoy día son abundantes las propuestas elaboradas por investigadores, docentes, bibliotecarios o escuelas y asociaciones de padres y madres para el fomento de la lectura. En este apartado seleccionamos algunas de las aportaciones más interesantes y que se pueden aplicar en el aula y en otros espacios como la biblioteca o en asociaciones culturales.

Para el trabajo dentro del aula, Margallo y Mata (2015) aconsejan establecer tres líneas de intervención para el tratamiento de la lectura. En primer lugar organizar el tiempo del que se dispone y el espacio en el que se va a realizar la lectura para crear un ambiente idóneo. Propone ofrecer contextos diarios en los que el alumnado pueda leer de forma autónoma y silenciosa. En los criterios para la selección de las lecturas afirma que aunque haya que partir de lecturas ingenuas para avanzar a otras de más calidad, es preferible si se consigue el objetivo que se busca. Por último, realiza unas indicaciones sobre las actividades de acompañamiento, que deben incluir las TIC, la escritura y la oralidad, todo ello para hacer de la lectura una actividad “más rica y compleja” (2015: 192). Las actividades que propone surgen de dos ejes, compartir y reflexionar. Compartir, porque es la práctica real del lector que tiende a comunicar lo que ha leído. Para ello se tienen que crear espacios de intercambios que colaboren a canalizar este impulso y que así el alumnado perciba que es posible encontrar puntos de unión con otras personas basados en la lectura. Y reflexionar porque le permite al lector evolucionar y ver el mundo de forma más crítica. Para el primer eje propone intercambiar recomendaciones y oralizar, y para el segundo, la recreación literaria, las discusiones interpretativas o dar forma a la respuesta lectora en diferentes soportes, de forma oral, literaria o escrita. De forma más específica, propone las siguientes ideas para vivir la literatura en el aula (2008):

- Escribir un verso en la pizarra cada mañana.
- Escribir entre toda la clase un cuento personalizado para celebrar el aniversario de algún compañero.

- Establecer en clase tertulias literarias.
- Crear un rincón de actualidad con recortes de periódico.
- Realizar un recital de poesía.
- Elaborar un cómic sobre una obra clásica.
- Crear una película basada en una obra clásica.
- Crear *podcasts*.
- Visitar rutas literarias.
- Incentivar el uso de las maletas ambulantes de libros.
- Diseñar álbumes ilustrados de historias.
- Asistir a cuentacuentos dirigidos por personas de otras nacionalidades o con otros acentos.
- Asistir a cuentacuentos protagonizados por alumnos mayores.
- Recopilar historias de la tradición popular.
- Crear una ronda de libros.
- Realizar juegos detectivescos para familiarizar al lector con la biblioteca.
- Pertenecer a clubes de lectura físicos o virtuales (Lluch, G., Zayas, F. (20015: 111).
- Coleccionar palabras de los libros.
- Confeccionar un libro.
- Leer un libro y que los demás tengan que adivinar cuál es.
- Idear el árbol genealógico de personajes de ficción.
- Leer un libro como si...:
 - Hubiera que elaborar una campaña de promoción.
 - Hubiera que participar en un debate.
 - Hubiera que escribir una crítica en una revista.
 - Hubiera que hacer una entrevista al autor.
 - Hubiera que elaborar las preguntas de un concurso.
 - Hubiera que realizar un juicio público.
 - Hubiera que proyectar una exposición.

- Organizar un paseo por la ciudad tratando de localizar escenarios para rodar una película basada en una obra leída.
- Diseñar el blog de alguno de los personajes de una novela.

Lluch y Zayas (2015: 111) proponen las siguientes actividades que denominan modelos de buenas prácticas de educación literaria y que podemos englobar en este apartado, porque son actividades de fomento de la lectura:

- Desarrollar una WebQuest⁶, que consiste en participar en una pequeña investigación de forma cooperativa para resolver algún problema.
- Participar en la caza del tesoro, un juego que consiste en una serie de preguntas y recursos que el alumnado tendrá que utilizar para buscar el tesoro final.
- Elaborar un relato digital, que consiste en la narración en pocos minutos de un suceso o historia utilizando recursos digitales.
- Desarrollar un tráiler de la lectura, como si de una película se tratase, del mismo modo que hacen últimamente las editoriales ante la próxima edición de un libro.
- Convertirse en un *booktuber*, es decir, en crítico literario a través de un canal de *Youtube*.

Si dentro de los talleres de animación lectora, nos centramos en los talleres de creación literaria, es decir, los que persiguen el desarrollo de la expresión escrita, deben tenerse en cuenta aspectos como los que apuntan Cassany, Luna y Sanz (1994), que afirman que en los talleres deben evitarse los aspectos más técnicos y teóricos. En estos espacios deben crearse momentos en los que el alumno sienta la necesidad de expresarse a través de la escritura y el placer de producir algo original, de él mismo, para ello sugieren ejercicios como los siguientes:

- Contar una historia a partir de un comienzo dado o del final.
- Completar un diálogo.
- Escribir un relato a partir de ciertas palabras extraídas de otro texto.
- Redactar una narración a partir de un poema
- Reelaborar un poema cambiando los adjetivos.
- Completar un cuento del que se han eliminado elementos sustanciales.
- Crear un cuento en grupo.

⁶ Para generar una Webquest: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet_apl_educat/webquests.html

- Dar vida a un objeto escribiendo sus pensamientos y biografía.
- Escribir una conversación entre dos cosas.
- Elaborar los bocadillos de un cómic.
- Transcribir los sentimientos que inspira la naturaleza.
- Narrar una versión de un cuento tradicional.
- Inventar una noticia a partir de un titular inventado.
- Imaginar una biografía a partir de una sola fotografía.
- Recordar una anécdota de la infancia.
- Escribir una carta de despedida a alguien que acaba de hacer algo absurdo.
- Escribir una carta a un personaje célebre.
- Crear anuncios publicitarios para productos absurdos.
- Redactar la declaración de principios de un grupo.

Estos talleres de creación literaria no tienen por qué restringirse a la expresión escrita ni quedar reducidos al ámbito del aula. La oralidad, destreza fundamental en el desarrollo de la competencia lingüística, es un pilar fundamental de los talleres de creación literaria que se puede combinar con la expresión escrita a través de una metodología que no se restrinja al aula, sino que se amplíe a otros espacios o instituciones.

5. Las tecnologías de la comunicación y la animación a la lectura

Actualmente, gracias a la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas, son muchas las propuestas relativas a la animación lectora que se generan en los centros educativos, en los centros de profesorado o en las asociaciones para el fomento de la lectura. Algunas de estas iniciativas están relacionadas con las TIC y otras, simplemente, utilizan Internet para darse a conocer y llegar a los centros educativos aunque sus propuestas no estén relacionadas directamente con las nuevas tecnologías. En el ámbito educativo se están dando pasos favorables para percibir estas herramientas como posibles aliadas y no como enemigas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las posibilidades que ofrecen son ingentes, un buen uso y una buena canalización de estas herramientas puede ser de gran utilidad en la labor docente. La cantidad de materiales, ideas y experiencias que se generan en torno a esta tecnología y que se ponen a disposición de forma libre y gratuita constituyen, sin ninguna duda, una gran ventaja que el docente tiene que saber integrar en sus elementos de trabajo diario. Algunas de las iniciativas más

interesantes que están vigentes actualmente en el espacio virtual nacional o internacional son las siguientes:

- *Educa con tic*: www.educacontic.es. Página web creada para incentivar el uso de las nuevas tecnologías en los centros educativos. Relacionadas con el ámbito de la animación lectora propone ideas interesantes como la lectura en línea, la creación de videocuentos o las actividades de comprensión lectora interactivas.

- *Organización española para el libro infantil y juvenil (OEPLI)*: www.oepli.org. La OEPLI tiene los siguientes objetivos relacionados con el fomento de la lectura: defender, promover y coordinar los intereses profesionales de sus miembros; recoger, impulsar, programar y ejecutar proyectos, iniciativas y acciones que fomenten la promoción y difusión del libro infantil y juvenil y de la lectura entre la infancia y la juventud en el ámbito del Estado español; prestar asesoramiento y plena cooperación a todas las entidades o personas, órganos de la administración y sectores profesionales interesados o coincidentes con estos fines específicos, tanto dentro como fuera de España; asumir la representación española en el IBBY con todas las responsabilidades y obligaciones que ello comporte; establecer con entidades públicas y privadas los convenios necesarios para el mejor cumplimiento de sus fines. En su página encontramos las publicaciones más relevantes, las actas de los diferentes congresos convocados, actividades de animación lectora, actividades de participación tanto nacional como internacional, y los galardonados con el premio Lazarillo convocado por esta organización.

- *Fundación Germán Sánchez Ruipérez*: www.fundaciongsr.es. La página web de la fundación es un amplio espacio virtual en el que encontrar numerosas actividades relacionadas con la lectura o la biblioteca. Algunas de las más atrayentes son las que proponen recorridos literarios a través de los cinco sentidos. Proponen a través del oído los cafés poesía, los cuentos con música o los conciertos en la biblioteca. A través del gusto, del olfato y del tacto, una bodega literaria, una cena literaria o meriendas con... (autores, editores, ilustradores...). A través de la vista invitan a realizar exposiciones o un mercadillo de libros expurgados y, por último, mediante la voz, asistir a cuentacuentos o la lectura en voz alta.

- *Fundación Alonso Quijano*: www.alonsoquijano.org. La página de la fundación brinda a sus lectores una serie de talleres de animación lectora online que los niños y adolescentes pueden realizar en compañía de sus padres, un proyecto pedagógico de animación a la lectura que combina la entrega de libros de literatura infantil y juvenil con las tecnologías de la información y la comunicación. También proponen concursos relacionados con temas literarios y técnicas de estudio.

- *Leer*: www.leer.es. Página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que aporta información interesante relativa a la lectura, a las bibliotecas, a la formación, y que presenta un sugerente mapa de la lectura en el que se muestran las actividades y concursos literarios que tienen lugar en las distintas provincias de España y en los diferentes países de Europa y América.

- *Animalec*: www.animalec.es. Página web de Daniel Martín, escritor dedicado a la animación lectora que ofrece recursos muy atractivos para el fomento de la lectura, así como dos manuales⁷.

- *Papel en blanco*: www.papelenblanco.com. En esta página web más que ofrecer recursos a los docentes para animar a la lectura, se realiza en uno de los apartados de este espacio virtual una animación a la lectura a todos los visitantes de la página, en los que a través de ilustraciones, vídeo o recomendaciones se invita a la relación con los libros.

- *Canal tic*: www.canaltic.com. Este sitio web ofrece diez sugerentes tareas para fomentar la lectura que están relacionadas con las nuevas tecnologías.

- *Amigos del libro infantil y juvenil*: www.amigosdelibro.com. La página web de la Asociación Amigos del Libro Infantil y Juvenil muestra a sus lectoras información muy diversa relacionada con el mundo de la LIJ, concursos, actividades, experiencias con autores o propuestas de lecturas.

- *Revista Babar*: www.revistababar.com. La página web de la revista Babar ofrece un amplio espacio virtual en el que encontrar información sobre autores de LIJ, últimas publicaciones editoriales, la convocatorias de diferentes premios literarios, enlaces a otras revistas dedicadas a la LIJ o entrevistas con autores e ilustradores.

- *Colegio público Juan de Vallejo*: www.juandevallejo.org. La página del colegio público Juan de Vallejo propone un itinerario de actividades de animación lectora divididas por etapas en las que se exponen con minuciosidad los contenidos curriculares de cada actividad.

- *El tinglado*: www.eltnglado.net. Espacio virtual creado por un grupo de docentes que tiene como finalidad trabajar diversas áreas de conocimiento integrando las nuevas tecnologías y haciendo partícipe al alumnado. Entre los contenidos que se tratan se proponen actividades literarias y de animación lectora. Dentro de esta página cada docente cuenta con su propio blog para incluir sus reflexiones o propuestas metodológicas.

⁷ Uno de ellos puede descargarse en su página web, *Debanot. Animación a la lectura y escritura de cuentos a través de los sentimientos* (2003).

- *Bienvenidos a la fiesta*: www.bienvenidosalafiesta.com. Espacio web que se define como un cuaderno de notas y diccionario de literatura infantil y juvenil. Aquí encontramos un amplio catálogo con recomendaciones y crítica de libros de LIJ y álbumes ilustrados de gran valor por lo ingente del trabajo de recopilación.

- *Librería “el bosque de la maga colibrí”*: www.elbosquedelamagacolibri.es. La librería dirigida por Lara Meana⁸, a través de su página web no busca únicamente la venta en línea, sino que ofrece a padres, educadores, niños y jóvenes la posibilidad de realizar talleres literarios. Todos los colaboradores trabajan en otros proyectos de promoción lectora que muestran en la web.

- *Solo de libros*: www.solodelibros.es. Página creada para mostrar reseñas y críticas de un amplio catálogo de libros de cualquier época y género.

- *Discreto lector*: www.discretolector.blogspot.com.es. En este blog el doctor Juan Mata ofrece a sus lectores interesantes reflexiones acerca de diversos temas, especialmente del ámbito literario y de la educación.

- *Hacemos nuestro blog*: www.hacemosnuestroblog.blogspot.com.es. Blog que se compone de referencias y enlaces a otros blogs o páginas web relacionadas con el mundo literario y con la animación a la lectura.

- *Lectura de clásicos en enseñanzas medias*: www.leerclasicos.wordpress.com. En un grupo de trabajo del CEP de Sevilla se crea este blog para ofrecer propuestas a los docentes sobre cómo trabajar en clase los clásicos de una manera atractiva para el alumnado.

- *El lapicero mágico*: www.lapiceromagico.blogspot.com.es. Este blog de Isabel Bermejo, filóloga experta en animación lectora, aporta numerosas iniciativas para el fomento de la lectura, la mayoría de las cuales las ha puesto en práctica en su centro educativo: preparar un museo temático sobre libros o autores, regalar citas célebres, llevar la biblioteca al patio, crear un taller de arte a través de una pregunta relacionada con la literatura para que el alumnado se exprese libremente, leer poesía en sitios públicos, realizar un teatro de sombras, participar en un maratón de lecturas, jugar al bingo literario, realizar un taller de marcapáginas, rodar un anuncio publicitario sobre un libro, participar en un taller de máscaras teatrales o pintar grafitis sobre cuentos o libros.

- *Tandem, animación a la lectura*: www.tandemanimacionalalectura.blogspot.com.es. Blog con reflexiones y actividades literarias dirigidas a profesores, padres y especialistas. Algunas de las ideas más innovadoras son las de crear un taller de títeres familiares, en las

⁸ Especialista en promoción de la lectura que ha recibido tres menciones especiales en el Premio María Moliner.

que los niños cuenten historias o experiencias personales y la redacción de eslóganes que animen a la lectura.

- *El taller de animación a la lectura*: www.grupotrebolefuenlabrada.blogspot.com. Se realizan en este blog propuestas separadas por etapas de nivel educativo. También se recomiendan aplicaciones virtuales así como lecturas interesantes según la edad del lector.

- *Dinamiza lectura*: www.dinamizalectura.wordpress.com. Blog de Rocío Antón Cortés, profesional especializada en la animación lectora, que ofrece en este espacio diversas ideas para padres y docentes, así como la dinamización de la lectura en las bibliotecas.

- *Biblioabrazo*: www.biblioabrazo.wordpress.com. Blog de Ana Nebreda Domínguez sobre biblioteca escolar y literatura infantil en el que realiza numerosas recomendaciones sobre lecturas de literatura infantil y juvenil, acompañadas regularmente de sugerentes ilustraciones.

- *Darabuc*: www.darabuc.wordpress.com. En este blog se reúnen una multitud de enlaces a otras páginas dedicadas a la lectura, se incentiva a niños y jóvenes a que se acerquen al ámbito literario y se proponen actividades de mediación lectora. En un apartado muy interesante de este blog se da voz a la literatura escrita por niños y jóvenes.

- *Más que libros*: www.msquelibros.blogspot.com.es. El blog de la biblioteca del IES “Vega del Guadalete” hace unas sugerentes propuestas de animación lectora como juegos o las recomendaciones ilustradas que realizan los propios alumnos y que exponen en el espacio bibliotecario. Esto se añade a las diversas sugerencias literarias y de libros ilustrados.

- *Pizca de papel*: www.elblogdepizcadepapel.blogspot.com.es. Espacio en el que se suman las numerosas propuestas de obras de literatura infantil y juvenil junto a entrevistas a los autores que tanto jóvenes como mayores pueden visitar y disfrutar. Sirve también como punto de inicio donde preparar una búsqueda por blogs sobre literatura, muy interesantes en su apartado dedicado a enlaces.

- *Blog de Pedro Villar*: www.pedrovillar.blogspot.com.es. Pedro Villar, maestro de profesión, ofrece a los docentes 140 propuestas diferentes para trabajar la animación lectora en el aula, con explicaciones paso a paso y fotografías de cómo ha efectuado los talleres en el aula con la colaboración de sus compañeros.

- *Hablamos De Literatura Infantil*: www.infantiltremanes.wordpress.com. Este blog creado por docentes de Infantil se define como un sitio donde les encanta hablar de literatura infantil, de lectoescritura, biblioteca escolar y animación a la lectura. Uno de los objetivos principales que se plantean en el aula es que el alumnado pueda escribir su propio libro, para ello piden la colaboración de la comunidad educativa e invitan al aula a ilustradores o escritores como María Luisa Torcida o Ángeles Caso.

- *A Pie De Aula*: www.apiedeaula.blogspot.com.es. En este blog de Lourdes Domenech, profesora de secundaria de Gerona, la docente expone las actividades de fomento de la lectura realizadas con su alumnado y los efectos positivos que de ellas se han desprendido animando así a otros docentes a imitarla.

- *Librosfera*: www.librosfera.blogspot.com.es. Blog de una bibliotecaria licenciada en filología inglesa que incluye entradas de temas muy variados entre los que incluye la LIJ, la literatura para adultos, los cómics y reflexiones acerca del placer de la lectura, que son de gran interés.

- *La Tormenta En Un Vaso*: www.latormentaenunvaso.blogspot.com.es. En este blog encontramos reseñas de multitud de libros tanto de LIJ como de literatura en general, entrevistas a autores, concursos de microrrelatos y premios concedidos a los mejores libros.

Además de esta serie de páginas y blogs dedicados exclusivamente a la lectura y su difusión es importante destacar el uso de las redes sociales como herramientas para fomentar la lectura, como es el caso de las páginas de *Facebook* que se crean con este fin o el uso de *Twitter* para difundir o comentar obras literarias. Lluch y Zayas ofrecen una serie de consejos para utilizar esta red social como medio de animación lectora, animando al usuario a que utilice este contexto formalmente y en el entorno académico con el fin de *tuitear* para compartir aspectos de una lectura, ofrecer información sobre la misma o su autor o desarrollar las actividades planificadas en el plan lector (2015: 122). Este mismo consejo se puede aplicar al caso de Facebook, en el que se suelen crear páginas o grupos de amigos que de forma pública o privada realizan comentarios o recomendaciones de obras literarias o autores. En ambos casos se pueden seguir los perfiles públicos y blogs de los autores conocidos que en ocasiones comparten información con sus lectores.

Por último hay que destacar el caso de los *booktubers*, es decir, los lectores que recomiendan sus lecturas a través de un monólogo que transmiten en un canal de *Youtube*. Realizan una exposición oral basada en su última lectura y recomiendan o alejan a su público de esta obra literaria o de las creaciones de su autor. Evidentemente, toda esta información que emerge de internet hay que procesarla con un pensamiento crítico y ser capaz de acoger lo pertinente e interesante y desechar lo insustancial.

6. Las revistas de literatura infantil y juvenil y la animación lectora

Las publicaciones periódicas sobre LIJ y animación lectora tienen una importante función de fomento de la lectura y de promoción literaria. Algunas de las revistas de mayor trascendencia en este ámbito son *Peonza*, *CLIJ*, *Platero*, *Imaginaria*, *Faristol*, *Lazarillo*, *Babar*, *Bloc*, *Educación y Biblioteca*, *Aula de Innovación Educativa*, *Kikiriki*, *Lenguaje y textos* y *Fadamorgana*.

La revista *Peonza* surge en 1986 como boletín de literatura infantil perteneciente a un programa del MEC denominado “Educación Compensatoria”. El objetivo de este boletín era apoyar a las escuelas unitarias rurales y ayudarles a superar su aislamiento y su escasez de recursos pedagógicos. En 1989 se desvincula de este programa de Educación Compensatoria y se transforma en una separata de la revista de educación *Quima*, de Cantabria, hasta que empezó a editarse de forma autónoma. En todo este tiempo ha ampliado su influencia al resto de España e incluso ha llegado a algunos lugares de Hispanoamérica. Se produce una tirada de 1500 ejemplares por número una vez al trimestre. Está destinada a la comunidad educativa, a editores, autores, ilustradores, bibliotecarios o libreros. Los contenidos de la publicación tienen un carácter tanto teórico como práctico, se realiza también crítica de libros y análisis de la actualidad. El sumario de la revista está compuesto por las siguientes secciones: *editorial*, *artículos*, *entrevistas*, *ilustrarte* (sección dedicada al álbum ilustrado), *entre viñetas* (sección dedicada al mundo de la historieta), *mil palabras para una imagen* (reflexiones en torno a una ilustración), *comentado por* (sección en la que un autor habla de su obra), *leemos para que lean* (se presentan obras de carácter teórico sobre LIJ), *biblioteca* (sección dedicada al comentario crítico de novedades), *noticias* (relacionadas con los libros y la animación lectora). La revista *Peonza* ha sido galardonada con premios como el Premio del Club de los Museos de Santander (1997), el Premio Platero de la Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (2005), el IV Premio educativo SABESUCA, de las Escuelas Unitarias de los Valles de los ríos Saja y Besaya (2006), el Premio Pep Sempere de la Asociación Cultural Pizpirigaña, de Arenas de San Pedro (2007), el Premio Anuaría, concedido a Sparafucile-Mashica, por el diseño de la revista (2007), el Premio del XVII Certamen Humanidad y Medio del Ayuntamiento de Camargo (2012).

En 1988 surge una revista especializada en literatura infantil y juvenil titulada *CLIJ* que alcanza hasta la fecha los 265 números. *CLIJ* tiene dos objetivos principales, dignificar la LIJ que se ha considerado menor por estar destinada a los más pequeños, y defender la importancia cultural de la lectura desde la infancia. Articula sus contenidos en torno a dos ejes, la información, crítica selectiva de las novedades editoriales del mes, agenda de convocatorias y noticias sobre el mundo de la LIJ, y la reflexión, trabajos de investigación sobre la historia, los géneros, los autores o las tendencias de la LIJ, artículos de opinión o

perfiles de clásicos. Además en cada número presenta la obra inédita de un autor y de un ilustrador. Su publicación es mensual y está destinada a docentes, bibliotecarios, padres y en general a cualquiera que esté interesado en el mundo de la LIJ. El sumario está compuesto por las siguientes secciones: *editorial, en teoría, bibliografías, reportaje, colaboraciones, la mirada de la infancia, cine y literatura, libros, agenda, muestra de ilustradores y notas al margen*. La sección de muestra de ilustradores es de gran interés, pues su finalidad es la de dar a conocer nuevos ilustradores en el ámbito de la LIJ. En 2005 fue galardonada con el Premio Nacional de Fomento de la Lectura del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.

La revista *Platero* dirigida por Juan José Lage comenzó en 1985 como un boletín de ocho páginas hecho a mano que se repartía entre los profesores de un colegio. A continuación comenzó a crecer su distribución, ampliándose en primer lugar por Asturias con siete números al año. Actualmente editan cinco números al año para toda España con una tirada de 2000 ejemplares. En la revista podemos encontrar monográficos de grandes autores como Dickens, Ende, Andersen o Poe, y entrevistas a célebres escritores como María Gripe, Peter Hartling o Jordi Sierra i Fabra. El sumario está compuesto por las siguientes secciones: *cuentos, poesía, biografías, bolsillo infantil y juvenil, series-colecciones, clásicos ilustrados, diccionarios-enciclopedias, profesional, libros interactivos, documental, libros singulares, clásicos, busca y encuentre, prelectores y pictogramas*. Ha sido galardonada con el Premio Nacional al Fomento de la Lectura del Ministerio de Cultura, y con el Premio Platero de la OEPLI.

Cada quince días, desde 1999, aparece *Imaginaria*, una revista en línea dirigida a la comunidad educativa así como a bibliotecarios, escritores, ilustradores y especialistas de la animación a la lectura. Fue fundada en Buenos Aires por Roberto Sotelo y Eduardo Abel, ambos actuales directores de la publicación. Para recibir la publicación es necesario estar suscrito a través de Internet. Algunas de las secciones que componen la revista son las siguientes: *lecturas, ficciones, autores, galería, reseñas, libros recomendados, libros recibidos, destacados, publicaciones, miscelánea, música, links, eventos, humor, lo breve y catalijo*. En el año 2000 es declarada de interés educativo por el Ministerio de Educación de la República Argentina, recibe el Premio Pregonero Especial de la Fundación El Libro en 2001, el Premio Julio Cortázar en 2002, el Premio Mate.ar PYMES en 2004, el Premio Nacional Madre Teresa de la Biblioteca Popular Madre Teresa en 2006 y en este mismo año el Premio Platero de la Organización Española para el Libro Infantil y el Consejo General del Libro Infantil y Juvenil de España.

Escrita en catalán, editada desde el año 2000, con una media de tres números al año se publica *Faristol. Revista de llibres per a infants i joves*. En esta publicación podemos encontrar artículos que analizan temas, autores o ilustradores, entrevistas, autores, editores, ilustradores, libreros, bibliotecarios, recomendaciones de lecturas, crítica de libros editados

en catalán y crítica de libros que puedan interesar a los mediadores en la animación lectora. Posee también un buscador de artículos y de críticas que permite la consulta de las publicaciones anteriores.

La Asociación de Amigos de Libro Infantil y juvenil fue creada en 1981 para apoyar los objetivos propugnados por el IBBY que, fundado en 1953 por amantes de los libros preocupados por las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, veían en la literatura una forma de acercamiento entre niños y jóvenes. La sección española del IBBY, la Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil, está constituida por el Consell Català del Libre per a Infants i Joves, Galtzogorri Elkrtea, Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil y el Consejo General del Libro Infantil y Juvenil⁹. La revista *Lazarillo* que edita esta asociación se publica desde el año 2000, tiene actualmente 31 números, editados semestralmente. Está compuesta por más de diez secciones entre las que podemos encontrar entrevistas a autores, editores o ilustradores de LIJ, críticas y artículos de clásicos infantiles y juveniles o de las novedades editoriales.

Babar es la revista que aparece en 1989 como una publicación escolar dedicada a la literatura infantil y juvenil, estaba orientada por un maestro, Antonio Ventura, y alumnos del Colegio Federico García Lorca de Arganda del Rey, en Madrid. Después pasó a depender de un “Libro Club” hasta que se consolidó como una de las revistas más interesantes de LIJ en el panorama nacional. Desde el año 2000 y hasta la actualidad, para evitar costear los gastos de imprenta y de distribución, se generó un portal virtual en el que se exponen secciones similares a las que se publicaban en la revista. De esta forma los lectores siempre pueden acceder a contenidos actualizados continuamente. La revista también se puede distribuir por correo electrónico.

Como revista internacional se puede citar el caso de *Bloc*, constituida en 2007. La revista se publicó durante tres años editándose siete números, hasta que fue suspendida su publicación a comienzos de 2011. Algunos números pueden descargarse gratuitamente en la página web www.revistabloc.es. Estaba constituida por las siguientes secciones: *editorial*, *creación*, *entrevistas*, *álbum ilustrado* y *biblioteca*. El contenido de la revista se puede leer en español y en inglés.

Una de las revistas referentes en el ámbito de la biblioteconomía y de la LIJ es el boletín *Educación y Biblioteca* que cuenta con 183 números publicados entre 1989 y 2011. Entre sus páginas se pueden encontrar noticias de actualidad, reseñas, experiencias de bibliotecas y de centros educativos o convocatorias para concursos. Cada número contaba también con un dossier dedicado a temas destacados. Algunas de las secciones fijas que

⁹ Constituido por la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil y la Cámara del Libro de Madrid.

solían aparecer en la revista eran: libros infantiles y juveniles, bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, recursos y dossier.

Otro caso relevante es el de *Aula de Innovación Educativa*, la revista de la editorial Graó publicada desde 1992. Sus objetivos son proporcionar información útil para la práctica docente sobre la didáctica general, crear núcleos de intercambio de ideas, iniciativas y experiencias entre el profesorado, fomentar una actitud investigadora sobre la práctica educativa, así como informar sobre nuevos recursos y propuestas en el campo de la educación. Entre las múltiples secciones hay varias dedicadas a la lectura, de gran interés para el ámbito de la animación lectora.

La revista *Kikiriki* publicada por Cooperación Educativa consta de 90 números editados irregularmente desde el año 1996 hasta el 2008. Está clasificada como una revista de psicología y educación donde se han publicado reflexiones, teorías, experiencias y múltiples propuestas relacionadas con la educación y también con la lectura y el mundo de la animación lectora.

La publicación *Lenguaje y textos* es editada por la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Constituye un espacio de referencia para la investigación científica y la innovación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y literaturas. Se publica de forma bianual desde 1991. Su objetivo principal es el de promover y difundir con rigor la producción académica y profesional en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, constituyéndose como punto de encuentro para los profesionales relacionados con esta área. Se compone de los siguientes bloques: una sección monográfica, una sección abierta, experiencias y propuestas didácticas, investigaciones en el área de la didáctica de la lengua y la literatura, centros de documentación e investigación, reseñas y publicaciones y, por último, convocatorias e informaciones.

Por último, es importante citar el caso de *Fadamorgana*, una revista escrita en gallego, publicada desde 1999 por Atlántica de Información e Comunicación de Galicia con el objetivo de promocionar la literatura infantil y juvenil escrita en lengua gallega.

7. La biblioteca escolar, recurso educativo y espacio para la animación lectora

En un centro educativo las actividades de animación lectora no parten únicamente del aula sino que en muchas ocasiones se originan en la biblioteca escolar, motivo por el cual es necesario reflexionar acerca de las posibilidades, necesidades, dificultades y retos que este recurso educativo tiene en los diferentes centros escolares.

En primer lugar es imprescindible determinar de qué hablamos cuando hablamos de biblioteca y en concreto de biblioteca escolar, pues, aunque parece que es un término común, puede que la entidad a la que se refiere no esté tan clara.

La biblioteca puede definirse como un espacio en el que se encuentra un conjunto de libros que se utilizan para buscar información en ellos, aunque, también es considerada un lugar donde encontrarse con los demás, donde aislarse del resto, donde se puede estudiar, investigar o evadirse, tal y como ocurría tradicionalmente, aunque con una necesaria adaptación al tiempo actual (Centelles, 2006: 14). Desde el punto de vista educativo, no es solo un lugar, sino que se considera un centro de recursos utilizado por los docentes como ayuda en su labor y que a su vez está en continua relación con el entorno social y cultural del centro educativo (Centelles, 2006:101). Este es el modelo de biblioteca escolar que más se utiliza, el que está inspirado en el de la biblioteca pública, generalizándose como centro de recursos donde el alumnado puede adquirir diferentes tipos de materiales (Marchesi et al., 2005: 21).

El tipo de biblioteca que nos interesa, es el de biblioteca escolar, cuya finalidad es expresada por la IFLA¹⁰ con los siguientes términos:

La biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en nuestra sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento. Proporciona a los alumnos competencias para el aprendizaje a lo largo de toda su vida y contribuye a desarrollar su imaginación, permitiéndoles que se conduzcan en la vida como ciudadanos responsables. (<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-s.htm>).

Por lo tanto es la finalidad de la biblioteca lo que la define, ya que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado otorgándole una serie de competencias que van a ser fundamentales en su desarrollo como persona.

A esta definición hay que añadir que la biblioteca también es un recurso educativo, y se incluye la tecnología en el concepto de biblioteca tradicional que está compuesta por materiales impresos, libros y revistas. Siguiendo esta línea de la biblioteca como recurso, Durban afirma que además debe estar incluida, como parte del proceso educativo, en el proyecto curricular y educativo de centro, para que se convierta en un elemento activo que contribuya en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Durban, 2010:18, Pomet Correa *et al.*, 2007: 13).

Por lo tanto, no es simplemente un centro de recursos, de hecho, si nos centramos en la lectura, la biblioteca es un espacio que posee multitud de libros pero que tiene que contar

¹⁰ Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios.

con un plan formativo que dé sentido a todos los materiales que la componen, siempre y cuando tengamos la lectura como punto objetivo principal y compartido por todas las materias (Soto Alfaro *et al.*, 2007: 13). Debe considerarse como un elemento imprescindible para transformar la metodología educativa, pudiendo convertirse en el corazón de la escuela, aunque para esto siempre es necesaria la implicación del profesorado (Pomet Correa *et al.*, 2007: 13).

Sin embargo, a pesar de que parece obvio que una biblioteca escolar es un elemento fundamental del centro educativo, tras las innovaciones tecnológicas de las que somos partícipes hoy día, puede surgirnos la duda sobre la importancia de la biblioteca escolar, y no está de más reflexionar sobre el porqué de su presencia.

En primer lugar, las bibliotecas son necesarias porque ayudan a construir una sociedad, están abiertas a todas las personas que quieran acudir a ellas, y son lugares donde los alumnos encontrarán aquellos objetos que les ayudarán a activar su imaginación, los libros (Centelles, 2006: 23). El hecho de que cualquiera pueda acceder a sus materiales, consolida el principio de igualdad de oportunidades, contribuyendo a que el alumnado comprenda que tiene una parte de responsabilidad en el cuidado de estos pues es algo público y compartido. Al entrar en el espacio de la biblioteca, aprenden los alumnos una serie de normas que necesitarán en el futuro como ciudadanos responsables, como el orden, el silencio, el respeto, la participación y el desarrollo del sentido crítico, la libertad y la autoestima. Además de desarrollar estas habilidades que les serán fundamentales como ciudadanos, la biblioteca les ayudará a tomar conciencia de temas sociales relacionados con la ecología, la política o la historia que no les podrán ser ajenos, y a través de la biblioteca serán educados en la belleza y en el sentido estético, pues desarrollarán su sensibilidad (Lage, 2013: 43).

Una de las principales razones por las que las bibliotecas son necesarias, es porque contribuyen al desarrollo de la competencia informacional, que hoy día es tan necesaria, ya que la alfabetización no pasa solo por la adquisición de la capacidad para aprender a leer y escribir, sino por cómo encontrar la información con los recursos de los que hoy disponemos. (Soto Alfaro *et al.*, 2007: 15).

A pesar de la importancia de su presencia en el ámbito público, y especialmente en los centros escolares, las bibliotecas tienen actualmente una serie de dificultades que impide que se utilicen como recurso educativo al máximo de su capacidad en muchas ocasiones. Uno de los motivos es que para ser utilizada como recurso educativo tiene existir un cambio metodológico; este tiene que venir de la mano del profesorado que es el responsable de esta puesta en práctica del enfoque teórico, y en muchos casos no ocurre así. En la mayoría de las ocasiones, por motivos relacionados con la organización escolar, porque la escasez de tiempo, las programaciones curriculares o los recursos que se utilizan en la enseñanza no

van de la mano de las posibilidades que ofrece una biblioteca escolar como recurso. Frecuentemente es necesario variar la estrategia metodológica y para eso es necesario modificar la organización escolar tradicional. Otra dificultad radica en las pocas posibilidades que ofrecen las programaciones por áreas de realizar programas interdisciplinarios para los que la biblioteca es un recurso de gran utilidad, y especialmente los libros de texto, que en muchas ocasiones se presentan como el único método para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si a esto le añadimos la incorporación de las nuevas tecnologías que permiten un rápido acceso a cualquier fuente de información, puede parecer que el espacio de la biblioteca no tiene razón de ser (Durban, 2010: 13). Otra de las dificultades está asociada al tipo de literatura que recogen las bibliotecas escolares, la infantil y juvenil, de la que en nuestro país tenemos escasa tradición y con la que los docentes no están muy relacionados y, por lo tanto, no demandan en sus clases (Marchesi *et al.*, 2005: 42).

Estas dificultades son solo algunas de las muchas características que comprenden el modelo actual de biblioteca escolar, que está muy delimitado pues a través de diversos manifiestos y normativas elaborados por diversas instituciones se han establecido claras pautas de funcionamiento dentro del contexto educativo. Al ser la biblioteca parte de este contexto educativo, debería evolucionar a la vez que se producen cambios a nivel cultural y social, por lo tanto, el modelo debería ser un modelo que se pudiera modificar con el paso del tiempo. Sin embargo, esto no ocurre así por diversos motivos, entre los que se encuentra la falta de formación, la desmotivación de los docentes, la rigidez de las estructuras educativas y, como hemos afirmado anteriormente, una metodología centrada en el libro de texto. La realidad que configuran estos hechos dificulta que la teoría sobre el modelo de biblioteca ideal pueda llevarse a la práctica (Soto Alfaro *et al.*, 2007: 29).

7.1. Funciones de la biblioteca escolar

Si se pretende establecer un nuevo modelo de biblioteca escolar que sirva realmente como recurso educativo y que contribuya a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario conocer las funciones que esta biblioteca debe tener. Durban distingue dos tipos de funciones. Por un lado, separa las acciones de la biblioteca que servirán para apoyar a todo el centro, entre las que se encuentran el apoyo a proyectos concretos realizados dentro del centro, la dinamización de la cultura que permita relacionar la realidad con el entorno y la función social como espacio disponible para toda la comunidad educativa. En el segundo grupo, el de las acciones de apoyo al trabajo del aula, distingue la contribución al trabajo diario del alumnado en el aula, el apoyo a la adquisición de habilidades para conseguir información, y el apoyo para desarrollar actividades de lectura y escritura (Durban, 2010: 27).

También se pueden distinguir las funciones de la biblioteca en tres ámbitos, el educativo, el cultural y el social. En la dimensión educativa, la biblioteca debe contribuir a mejorar el aprendizaje y la enseñanza, siendo un lugar donde se pueda consultar el mundo. En la dimensión cultural, la biblioteca se convierte en un espacio privilegiado para leer, donde se producen actividades de dinamización cultural. Y, por último, en el ámbito social, la biblioteca contribuye a compensar las desigualdades ofreciendo posibilidades para todos e integrando a todos por igual, es un espacio democrático donde se favorece el éxito escolar a través del saber y del conocimiento para todos. Para que las funciones de los tres ámbitos se puedan llevar a cabo, es necesario que las piezas del mismo engranaje estén funcionando de forma conjunta, a saber, el equipo humano, el espacio, la colección, los servicios y las actividades que se ofrecen (Soto Alfaro *et al.*, 2007: 17), (Margallo, A., Mata. J. 2015).

La principal función de la biblioteca es la del fomento de la lectura en diferentes soportes y en distintas lenguas y, a continuación, el desarrollo en el alumnado de la competencia informacional, es decir, la búsqueda y análisis de la documentación, todo esto contribuye a fomentar la expresión y la creatividad colaborando en la educación para el ocio y el tiempo libre, complementado con las actividades culturales o sociales que tiene que desarrollar (Fuentes, 2006: 23). A todas estas finalidades, Centelles añade la de colaborar a despertar la curiosidad por los libros, orientar a los alumnos y sus familias en la elección de la bibliografía elegida así como enseñarles a cuidar los libros (Centelles, 2006: 17).

Todas estas funciones de la biblioteca escolar están delimitadas para conseguir unos objetivos, que tienen que estar relacionados con los objetivos del plan de centro y estar incluidos en los planes y proyectos de la biblioteca. Si se ha señalado que la biblioteca debe ser el corazón de la escuela, su primer gran objetivo tiene que ser el de ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pomet Correa *et al.*, 2007: 231). Este es el objetivo primordial que incluye otros como el de dar a conocer este recurso a todos los que conforman la comunidad educativa, constituir una carta de servicios útiles para todos, y consolidar la biblioteca como recurso necesario e imprescindible (Soto Alfaro *et al.*, 2007: 21). Hoy día es imprescindible añadir el enseñar al alumnado a utilizar las nuevas tecnologías, especialmente para desarrollar la competencia informacional (Fuentes, 2006: 23). Todos estos objetivos pueden ser englobados en un objetivo que destaca Centelles que es el de impulsar el cambio educativo (Centelles, 2006: 18). Esta revolución metodológica que tiene como finalidad esencial mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene en la biblioteca el principal centro de recursos, por lo que muchas de las propuestas de mejora que se realizan para incentivar ese cambio tienen, o deberían tener, su núcleo en la biblioteca.

7.2. Propuestas para la mejora de la biblioteca escolar

Muchas son las propuestas que desde diversas entidades o instituciones se realizan para revitalizar la biblioteca como recurso activo en el centro escolar. Algunas de tipo organizativo, como mejorar el espacio, aumentar el grado de calidad de los servicios, diversificar las actividades, crear y utilizar las secciones documentales de aulas y las temáticas, comprobar la incidencia que tienen las acciones de la biblioteca en el proyecto lector, evaluar el proyecto lector y escritor, abrir la biblioteca en horario extraescolar o crear un servicio en ella para atender a las familias. Otras medidas son de carácter humano como el de cultivar las actitudes positivas o asentar el equipo humano a cargo de la biblioteca. Y otras de carácter educativo, como desarrollar experiencias que tengan relación con las prácticas lectoras y escritoras a través de blogs y la página web de la biblioteca del centro, crear en estos portales virtuales una sección específica para la biblioteca, hacer énfasis en propuestas de trabajo para que el alumnado desarrolle la expresión escrita, realizar proyectos para desarrollar la competencia informacional desde la biblioteca o trabajar en plataformas colaborativas, (Soto Alfaro et al., 2007: 22) (Pomet Correa et al., 2007: 48).

7.3. Proyecto lector y proyecto de biblioteca

El proyecto de biblioteca tiene que realizarse en íntima conexión con el proyecto lector del centro. Se realiza con el objetivo de incentivar la reflexión acerca del papel que debe desempeñar la biblioteca, cuáles son sus funciones y la realidad en la que se encuentra cada una de ellas en el centro en el que está. De esta forma se podrán determinar las prioridades y concretar los objetivos, para así establecer un plan de trabajo preciso y que permita un aprovechamiento de los recursos. En él se concretarán las responsabilidades de cada miembro de la comunidad educativa.

Para realizar correctamente el proyecto de biblioteca, es necesario en primer lugar analizar la situación de partida en la que se encuentra (el entorno social y las características del alumnado, sus prácticas lectoras y escritoras, actividades previas de fomento de la lectura, la situación de la biblioteca o la formación del profesorado relativa a la organización y funcionamiento de la misma, (Pomet Correa *et al.*, 2007: 98), concretar los objetivos que se esperan conseguir y las actividades que contribuirán a conseguir estos objetivos y diseñar una evaluación para examinar si se han alcanzado o no (Soto Alfaro *et al.*, 2007: 45).

Los objetivos del proyecto de biblioteca tienen que basarse en los objetivos del plan lector, pues el fin último de la biblioteca escolar es el de fomentar la lectura entre el alumnado, por lo tanto, algunos de los objetivos que se deben incorporar en el proyecto pueden ser los siguientes: introducir la lectura de forma integrada en todas las actividades del centro y en los currículos de las diferentes asignaturas, incentivar el descubrimiento de

las diferentes funciones de la lectura y la escritura o conectar la lectura con otras formas de expresión. Para que todos estos objetivos puedan alcanzarse es necesario implicar no solo al alumnado sino también a las familias y poner a disposición de toda la comunidad educativa los recursos del centro, al margen de la biblioteca escolar, como las aulas de informática, o recursos externos como la biblioteca pública (Soto Alfaro *et al.*, 2007: 55).

En cuanto a las actuaciones que tienen que determinarse en el plan lector para conseguir los objetivos propuestos, encontramos la creación de los órganos encargados de coordinar el proyecto, la realización de grupos de trabajo formados por profesores y alumnos que se impliquen en él, la concreción de las actividades que se van a realizar en el curso escolar y qué objetivos se quieren conseguir con estas, el establecimiento de una vía de comunicación y de coordinación con las familias y otras instituciones, la puesta en práctica de un sistema de seguimiento y evaluación, así como la elaboración de un presupuesto para la adquisición de los recursos necesarios (Pomet Correa *et al.*, 2007: 100), (Lluch. G, Zayas, F., 2015).

Lluch y Zayas establecen las fases necesarias para que se elabore un plan de lectura. En primer lugar se tiene que establecer una reflexión acerca de los conceptos que aglutinan este documento y cómo se quiere poner en práctica. Por lo tanto, sugieren la reflexión sobre las siguientes cuestiones, qué se entiende por lectura, cuál es el tipo de plan que se quiere diseñar, cuáles serán sus características principales o cómo se procederá a la evaluación. Aunque el objetivo sea muy concreto, fomentar la lectura, la aplicación de cada actividad será diferente dependiendo del concepto que se tenga de términos como lectura, lector, educación literaria o plan de lectura. La segunda fase constituye una adaptación del plan de lectura al contexto, porque las características del alumnado serán diferentes en cada situación y por lo tanto surge la necesidad de adaptación del plan de lectura para conseguir un resultado positivo. También influye en el contexto la legislación y las actividades de fomento de la lectura realizadas en el centro escolar con anterioridad. En tercer lugar, se tiene que promover una reflexión sobre cómo se lleva a término, es decir, qué entidades se pueden convocar, cómo se va a desarrollar, qué acciones se tendrán que ejecutar, cómo se conseguirán los recursos o cómo se procederá a la evaluación (Lluch. G, Zayas, F., 2015).

Para que todo esto pueda llevarse a cabo, es fundamental que se produzca una voluntad de trabajar en equipo por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Desde el equipo directivo, hasta los representantes de los diferentes sectores de esta, deberían tener presente el siguiente decálogo propuesto por García Guerrero:

1. Llevar a cabo la inclusión del programa de trabajo del programa de trabajo del servicio de biblioteca en el Plan Anual.
2. Integrar el uso de la biblioteca escolar en el currículum, arbitrando, si son necesarias, las mejoras y transformaciones pertinentes en el Proyecto Educativo del Centro.
3. Apoyar al responsable de la biblioteca escolar y a su equipo, valorando y mencionando la importancia de sus trabajos en el desarrollo de la planificación curricular y en el asesoramiento y ayuda al profesorado.
4. Generar momentos y situaciones para que el profesorado conozca las posibilidades formativas del uso de la biblioteca que deriven en complemento y enriquecimiento de sus intervenciones en el aula.
5. Motivar hacia una mayor implicación del profesorado en el uso de los recursos bibliotecarios, haciéndoles ver que beneficiará el trabajo docente, la eficacia de las intervenciones dentro y fuera del aula en un marco de trabajo colaborativo.
6. Mantener presente el programa de trabajo del servicio de biblioteca en reuniones de equipos docentes, departamentos, órganos colegiados, etc.
7. Promover acciones formativas en el centro relacionadas con las estrategias de utilización del servicio de biblioteca escolar como recurso educativo que apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje.
8. Fomentar el uso de la biblioteca escolar no sólo en sus funciones de promoción lectora y préstamo al usuario sino como lugar en el que desarrollar programas de intervención con el alumnado en habilidades de información, documentación e investigación, utilizando distintas fuentes, soportes y medios.
9. Mantener las instalaciones y llevar a cabo una política de actualización y adecuación de fondos a los niveles educativos y especificidades del alumnado del centro y a la realidad socio-cultural del entorno.
10. Implicar a la comunidad educativa en la dinamización del recurso en horario extraescolar a través de la comisión de biblioteca creada en el Consejo Escolar. (García Guerrero, 2002: 125).

Estas reflexiones acerca del plan de biblioteca y del plan lector de los centros escolares nos hacen ver que

Para hacer de las actividades de lectura una verdadera experiencia compartida por todo el centro educativo es necesario diseñar estrategias que impliquen a toda la comunidad escolar, con las que todos se sientan comprometidos, pensadas para un periodo de tiempo amplio y, sobre todo, acompañadas de una evaluación que permita conocer qué funciona bien, qué hace falta modificar y qué reforzar (Lluch, G., Zayas, F. 2015: 83).

7.4. Experiencias didácticas en la biblioteca

Con el objetivo de instaurar un nuevo modelo de biblioteca que contribuya a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han realizado multitud de experiencias desde las diferentes bibliotecas escolares, muchas de las cuales son de gran calidad y aportan soluciones a las dificultades o necesidades organizativas y educativas.

Algunas de las experiencias puestas en práctica son la constitución de un seminario de biblioteca y literatura infantil y juvenil que esté integrado por el profesorado del centro, la organización de la biblioteca en secciones, la creación de un boletín informativo, las visitas a la sala de lectura, la exposición de obras según la temática, la realización de carteleras informativas, la participación del alumnado en el funcionamiento de la biblioteca o la organización de actividades que profundicen en temas en concreto. También han tenido excelentes resultados la formación de los usuarios que participan diariamente en la biblioteca, el préstamo de ejemplares a las familias y su participación en la vida de la biblioteca así como la creación de un grupo de lectura de adultos (Pomet Correa *et al.*, 2007: 185-190)

Otras experiencias llevadas a cabo en diferentes bibliotecas escolares son la exposición de grandes libros ilustrados en un lugar visible de la biblioteca o del centro, la organización de un recital poético, la elaboración de una lista de libros recomendados, la construcción de un álbum fotográfico de diferentes personajes literarios, la realización de un taller de fotografía, los encuentros literarios o temáticos o la vivencia de jornadas de radio y literatura (Lage, 2013: 53).

7.5. Los responsables de la biblioteca

Dentro de este ámbito es de esencial importancia la labor del bibliotecario o responsable de la biblioteca escolar que, comúnmente, suele ser un docente del centro. Su misión es la de ser un mediador entre la literatura y los alumnos. Para ser un buen mediador, esta persona tiene que ser un lector habitual, debe saber transmitir a los demás el gozo que le ocasiona la lectura, debe conocer al alumnado para poder promover su participación en la biblioteca, aportando imaginación y creatividad, tiene que ser capaz de acceder a distintos canales y fuentes de información así como tener una formación literaria, psicológica y didáctica que le permita conocer el proceso lector y las habilidades que facilitan la lectura, el canon literario o las estrategias de animación lectora (Soto Alfaro *et al.*, 2007: 83)

Tiene que ser una persona receptiva ante las sugerencias de los alumnos, debe estar capacitada para revisar los fondos de la biblioteca, eliminar las obras que no sean adecuadas y adquirir títulos novedosos. Debe tener la habilidad de unir en la biblioteca a todos los miembros de la comunidad educativa, de organizar actividades de animación lectora y de manejar los recursos económicos con prudencia. (Lage, 2013: 51)

Una de las principales necesidades de las bibliotecas escolares es la de contar con un responsable que tenga una formación sólida que le permita hacer frente a todas estas funciones eficazmente. Para esto, las personas que se dediquen a la organización y el funcionamiento de las bibliotecas escolares deben tener formación relacionada no solo con

la gestión de los recursos, materiales y colecciones de la biblioteca sino especialmente con la pedagogía y la organización de centros escolares, para de esta manera convertirse en ese puente entre la lectura y la comunidad educativa, que es lo que se espera de esta figura en primera instancia.

7.6. Dimensión educativa de la biblioteca

La biblioteca es un recurso del centro que colabora con el resto de recursos e iniciativas en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, es por lo tanto un recurso educativo que se puede utilizar desde dos ámbitos, desde la propia biblioteca y desde el aula. En primer lugar organizando actividades desde dentro que contribuyan con el plan de centro a fomentar las diversas competencias que impliquen una mejora del proceso educativo y desde las aulas, instando los docentes de las diversas materias al alumnado a la utilización de los recursos bibliotecarios para diversas actividades que contribuyan a su aprendizaje (Durban, 2010).

Los contenidos del currículo que están relacionados con la biblioteca escolar son los siguientes: la lectura y la escritura, el fomento de la lectura y del aprendizaje, el aprendizaje del uso de la biblioteca, la investigación a través de proyectos y actividades interdisciplinarias, la búsqueda de la información en Internet y el uso de las TIC, el estudio como materia de aprendizaje y el desarrollo de la competencia informativa (Marchesi *et al.*, 2005: 26)

Ante todo tenemos que tener en cuenta que “la biblioteca escolar es un asunto de la escuela; es un recurso pedagógico al servicio del proyecto educativo del centro. Su razón de ser está supeditada al proyecto educativo de la escuela” (Pomet Correa *et al.*, 2007: 13). Sin embargo, para que esto tenga sentido, la necesidad de tener una biblioteca implicada en el proceso educativo tiene que partir de los docentes, porque si no se produce un cambio metodológico no será imprescindible la presencia de este recurso en los centros y bastará con una biblioteca de aula para cubrir las necesidades de lectura.

En el primer elemento en el que la biblioteca puede actuar como recurso para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje es en el desarrollo de la competencia informacional, especialmente en la búsqueda de información a través de las TIC, pero para esto debe estar actualizada y el responsable debe tener formación suficiente para adaptar la metodología de su trabajo a estos cambios, sin menospreciar la búsqueda de información a través del sistema tradicional, que también es necesario que conozca el alumnado. El alumnado debe aprender cómo encontrar esta información, cómo evaluarla, cómo usarla y, por último, ser capaz de transmitirla de forma competente. El segundo elemento es el de la formación, no solo del alumnado sino también del profesorado, que debe tenerla como un referente entre los

diversos recursos de los que dispone. Por último, la biblioteca debe actuar como recurso, evidentemente, en el fomento de la lectura. (Soto Alfaro *et al.*, 2007).

7.7. La introducción de las nuevas tecnologías en las bibliotecas escolares

Actualmente la escritura y la lectura se encuentran en una situación que destaca por la inclusión de la cultura digital, este hecho implica la necesidad de realizar cambios estructurales en la gestión de las bibliotecas escolares. La cultura escrita pervive dentro de la cultura digital, pero es importante reflexionar acerca de cómo debemos acceder a ella porque la diferencia con el entorno anterior es abismal: donde la forma de acceder al mensaje escrito era casi únicamente a través de las bibliotecas, ahora podemos hallar la escritura en cualquier entorno digital y en diversos tipos de dispositivos que ofrecen gran movilidad. Actualmente, en el entorno multimedia, la escritura se encuentra más organizada y se configura en función de la imagen, que es el elemento primordial. Todo esto, en lugar de ser valorado como una era negativa de la cultura escrita y de la lectura, debe verse como el nacimiento de una cantidad ingente de posibilidades, pues se producen nuevas formas de textos, nuevos géneros y nuevos usos de esta cultura. Aun así, no se tiene que perder de vista la importancia de conservar un espacio físico donde se pueda acceder a la lectura de forma tradicional o a través de la red y que esté al alcance de todos, para así poder garantizar la igualdad de oportunidades. El fin de la biblioteca es la promoción de la lectura y escritura de textos ya sea en versión impresa o digital, es un recurso para promocionar esta cultura y que el alumnado se desarrolle personal y socialmente. “La cultura digital, por lo tanto, no ha de ser valorada en contraposición a la cultura impresa, sino como una oportunidad de desarrollo y potenciación de sus posibilidades” (Durban, 2010: 65).

El cambio que se tiene que observar en las bibliotecas relacionado con la introducción de las nuevas tecnologías radica en su labor, que tiene que dirigirse no solo a organizar o transmitir el conocimiento, sino que debe encargarse especialmente de formar a sus usuarios, es decir, conseguir que adquieran conocimientos nuevos. Se amplían por tanto las funciones de la biblioteca, que deben convertirse en un recurso formador, a través del cual el alumnado aprenda a rentabilizar todas las opciones que se le ofrecen para acceder a la información y mecanismos para saber utilizarla, aunque esto no va en detrimento de su labor tradicional de fomento de la lectura (Valdizán *et al.*, 2011: 37). Para que esto se lleve a la práctica, no solo es conveniente equipar a la biblioteca con los últimos recursos tecnológicos, sino que es necesario que los docentes que se encargan de su gestión tengan formación relativa a estos aspectos para poder guiar a un alumnado en su propia formación tecnológica. Desde la propia biblioteca hay que elaborar programas cuyo objetivo sea el de profundizar en el uso de estos recursos. Uno de los principales recursos es el de la sección de la biblioteca en la página web del centro para la que Pomet Correa *et al.* proponen una

serie de bloques de contenidos. El primero de ellos aportaría información relativa a la biblioteca escolar, sus antecedentes, los responsables que se encargan de gestionarla, su ubicación y un plano de la biblioteca, imágenes de la misma, el horario de atención a los usuarios y su reglamento. El segundo bloque presentaría el plan de trabajo de la biblioteca escolar, con los objetivos, las actividades, las actuaciones, el presupuesto y los criterios de evaluación. El tercer bloque informaría sobre los servicios, como el sistema de préstamo, el acceso al catálogo, la difusión de la información, la orientación bibliográfica, las noticias y novedades, el acceso a Internet, la hemeroteca, la reserva de documentos, las peticiones y las maletas viajeras. El cuarto bloque incluiría los programas, y actividades que ofrece la biblioteca, algunos de los cuales podrían ser las actividades conoce tu biblioteca, aprende a investigar, el complemento del trabajo de aula, los planes de fomento de la lectura, las actuaciones relacionadas con programas coyunturales del centro, la proyección cultural y el espacio de encuentro y compensación educativa. El quinto bloque estaría constituido por las publicaciones, como la guía de la biblioteca, el boletín de información general, los boletines monográficos, el boletín de novedades, las guías y recomendaciones de lecturas, materiales del propio alumnado o la revista escolar. Por último, en el sexto bloque se incluirían los enlaces de interés (Pomet Correa *et al.*, 2007: 185).

CAPÍTULO 4

LA EXPRESIÓN ESCRITA

1. La destreza de la expresión escrita

Escribir es una de las cuatro habilidades que componen la comunicación, junto a leer, hablar y escuchar. Estas han sido denominadas *destrezas*, *capacidades comunicativas*, *macrohabilidades* o tal, y como hacen Cassany, Luna y Sanz, *habilidades lingüísticas*. Escribir y leer forman parte de las habilidades del código escrito, frente a hablar y escuchar que son las habilidades de código oral. Según su papel en el proceso comunicativo, escribir y hablar son las habilidades productivas o de expresión, y leer y escuchar las habilidades receptoras o de comprensión (1994: 87).

La expresión escrita se percibe a través del canal visual, es decir, se percibe a través del sentido de la vista y se reciben todos los signos simultáneamente. La comunicación se produce de forma elaborada, durante un proceso en el cual el escritor puede rectificar y corregir el texto; y es una comunicación diferida en el tiempo y en el espacio. El mensaje que se transmite permanece en el tiempo debido al soporte estable en el que se graban las palabras y la presencia de códigos no verbales menor que en la lengua oral. Entre el emisor y el receptor no existe interacción inmediata durante la composición del texto, y el contexto en el que el mensaje se produce no es demasiado relevante, aunque sí puede influir en la

composición (2007: 91). La escritura consiste, en definitiva, en alcanzar un objetivo que se persigue, y para su consecución se elige este método que se integra dentro de la intención comunicativa. Esta intención de comunicación tiene tanta relevancia que a menudo puede cambiar el significado de las palabras (Cassany, 2004: 25).

La relación entre escritura y lectura es evidente, “lectura y escritura son dos actividades de obligada interdependencia” (Piñán, 2008: 108). En esta óptica se sitúa Delmiro Coto (2008: 24), que cree que ambas disciplinas deben trabajarse de forma integrada, pues la lectura es la clave para cimentar el nivel de la lengua que permite la automatización de las reglas básicas de la ortografía, la morfología, la sintaxis y el léxico, dándole alas al lector y al escritor para centrarse en el contenido y la interpretación. En esta línea Hernández Guerrero afirma que “uno de los principios básicos en los que apoyamos el proceso de aprendizaje es que el escritor ha de ser un lector: escribir es una manera profunda –crítica y placentera– de leer los sucesos de la vida, los escritos de los demás y nuestros propios textos” (2005: 126). Sin embargo, también hay quien plantea la escritura como una forma de evaluar la lectura, porque la escritura es el lugar de las representaciones que vienen a su vez de las lecturas previas, el espacio donde convergen los textos que han sido disfrutados por quien escribe (Acosta, Rodríguez, Flórez y Jurado, 2013: 11, 78). Desde otro ángulo se puede definir la escritura como una actividad metalingüística, tal y como señalaba Ong (1982), por la reflexión que conlleva el proceso de escritura en sí mismo. En esta línea, Moreno (2004), afirma que la escritura lleva a una buena lectura, que el alumno que es capaz de expresarse correctamente a través de un texto escrito, leerá mejor que el que no lo hace porque, según él, cuando escribimos tomamos conciencia de una serie de dimensiones lingüísticas y discursivas, que no hacemos siempre que leemos, añadiéndole la exigencia a la que se ve sometido el escritor y no así el lector.

2. El proceso de escritura

La enseñanza de la escritura se puede separar en dos ejes, la enseñanza de las características de la escritura, como las funciones y las propiedades textuales y de las fases del proceso de escritura.

En cuanto a las propiedades textuales Cassany, Luna y Sanz establecen las siguientes (1994):

- Adecuación: es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística.
- Coherencia: esta propiedad hace referencia al dominio del procesamiento de la información. Determina cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer.

- Cohesión: es la propiedad textual que hace referencia a las articulaciones gramaticales de un texto.
- Presentación: propiedad que abarca desde las convenciones sociales de cada tipo de texto hasta las habilidades de los interlocutores.
- Estilística: propiedad que analiza la capacidad expresiva general de un texto, la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico. Engloba los diversos recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos que se utilizan para producir textos.

En 2008, A. Romero, E. Fernández y M^a. P. Núñez emplean estas propiedades del texto como variables referidas a la composición escrita, en un estudio empírico realizado en educación primaria acerca de las habilidades metalingüísticas y la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. En este estudio, añadieron la variable de la corrección, y definieron sus contenidos siguiendo el modelo propuesto por Rodríguez Polo (1999):

- Coherencia: contenido de la información necesaria, sin excesos ni lagunas; orden de la exposición de las ideas; dominio de la estructura del texto: correcta disposición de los párrafos.
- Cohesión: dominio del uso de campos léxicos, uso adecuado de las figuras de repetición (anáfora en sus distintas formas), utilización de deícticos espaciales y temporales, utilización de enlaces, conectores y marcadores textuales y puntuación.
- Corrección: corrección morfosintáctica: construcción oracional; corrección léxica y precisión en su uso; corrección ortográfica: ortografía literal y acentuación.
- Adecuación: discurso adecuado al objeto representado, apropiado respecto al destinatario y oportuno respecto a la situación; claridad de propósito(s) y objetivo(s) del texto; mantenimiento del nivel de formalidad en todo el texto.
- Presentación: legibilidad: caligrafía o dominio del trazado; limpieza (ausencia de borrones, enmiendas, tachaduras...); correlación entre espacios en blanco y texto (formato, márgenes, título, espaciado interlineal).
- Estilo: variedad y riqueza léxica., complejidad y variación sintáctica., elegancia en la expresión, creatividad expresiva¹.

Las funciones de la escritura han sido nombradas y enumeradas en multitud de ocasiones, nos quedamos en este caso con la distinción realizada por Cassany (2004: 55), que divide entre funciones intrapersonales (las que se produce en el uso individual) y las funciones interpersonales, (las que se producen en el uso social). Dentro de las funciones intrapersonales Cassany distingue la función registrativa, es decir, la capacidad para guardar información; la función manipulativa, con la que manejamos el lenguaje para elaborar la

¹ Estas propiedades textuales son las que constituyen las variables dependientes relativas a la expresión escrita utilizadas en el estudio de la presente investigación.

información y, por último, la función epistémica, con la cual el escritor puede generar datos u opiniones. Entre las funciones interpersonales se encuentran la función comunicativa, es decir, la que permite establecer una relación con el otro y la función organizativa, con un claro objetivo de ordenación social. Por último, perteneciente a ambos grupos se encuentra la función estética o lúdica, que engloba la dimensión placentera de la escritura.

En relación con el proceso de escritura, este se puede dividir en tres fases (Rienda, 2015: 80):

- *La planificación*: consiste en diseñar en qué va a consistir el texto que se va a elaborar. Requiere de ejercicios que tengan como objetivo reducir la dificultad del comienzo de la escritura. Es una tarea que exige más tiempo incluso que la redacción y en ella se tienen que decidir qué características tendrá el texto que se va a escribir: a quién va a dirigirse, con qué finalidad, a qué género pertenecerá, cuál será la tipología textual y el tema que tratará.
- *La textualización*: una vez planificado, el texto debe redactarse; se trata del proceso más complejo pues requiere de la madurez necesaria para desarrollar habilidades motrices y lingüísticas complejas. Cuanto más automatizadas estén estas habilidades menos complejo resultará el proceso.
- *La revisión*: consiste en la evaluación personal del texto redactado y su reelaboración antes de finalizarlo. Se revisan aspectos lingüísticos, cuestiones de índole pragmática o literaria.

Para elaborar un texto escrito, ya sea para fortalecer la práctica lectora o no se pone en marcha un complejo sistema de habilidades, ya que se trata de una actividad compuesta por diversos y variados ejercicios. Las habilidades que se trabajan a la hora de escribir un texto necesitan de una actitud activa, que es más difícil adquirir que la actitud que se necesita durante la lectura (Centelles, 2012: 77).

En efecto, las habilidades lingüísticas se componen de microhabilidades, que son las que el escritor pone en marcha en el proceso de elaboración de un texto y que se pueden estructurar en dos grandes ámbitos, las microhabilidades psicomotrices y las microhabilidades cognitivas (Cassany *et al.*, 1994: 268-270).

Las microhabilidades psicomotrices son las siguientes:

- *Posición y movimiento del cuerpo*: saber coger el lápiz, colocar el cuerpo adecuadamente, saber sentarse en la postura correcta para escribir, mover el brazo y situarlo en la hoja, mover la muñeca, desplazar la mano y el brazo con precisión presionando el lápiz encima del papel.

- Movimiento gráfico: reproducir la forma de una letra, distinguir el cuerpo de la letra del enlace, relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas, aprender a respetar la disposición de la letra en el texto.
- Aspectos psicomotrices: dominar la lateralidad y superar los distintos tipos de problemas gráficos.
- Otros factores: adquirir velocidad en la escritura, conseguir el ritmo caligráfico adecuado, desarrollar los sentidos de la dirección y aprender diversas formas de presentar la letra.

Por su parte, las microhabilidades cognitivas son cuatro:

- a) Situación de comunicación: identificar los diferentes elementos de la comunicación, ser capaz de formular el objetivo de una comunicación escrita, ser conscientes del lector del texto y de su perfil.
- b) Hacer planes:
 - Generar: saber comenzar y finalizar el proceso de generar, utilizar soportes escritos de ayuda, no valorar inmediatamente las ideas generadas, poder aislarse de los condicionamientos generales de la redacción para crear ideas libremente, crear ideas para objetivos concretos, dar ideas a los demás, aprovechar las ideas de otros, crear nuevas ideas a partir de otras, saber obtener información de diversas fuentes.
 - Organizar: saber comenzar y finalizar el proceso de organizar, utilizar soportes escritos como ayuda, aplicar técnicas de organización de ideas.
 - Formular objetivos: saber qué se quiere escribir, tener una idea de cómo será el texto, y determinar la relación entre el autor y el lector, trazar un plan de composición y ser flexible para formular nuevos objetivos.
- c) Redactar: elaborar un esquema de redacción, saber escribir centrándose en diversos aspectos del texto, elegir un lenguaje compartido con el lector, introducir ayudas para el lector en el texto.
- d) Revisar:
 - Leer: comparar el texto producido con los planes iniciales, leer de forma selectiva centrándose en diferentes aspectos o formas utilizando las microhabilidades de la lectura.
 - Rehacer: priorizar los errores cometidos y su modificación, dominar las formas de retocar un texto, saber escoger la técnica de corrección adecuada.

La expresión escrita ha sido una de las habilidades más trabajadas en la clase de Lengua y Literatura, dejando a un lado en ocasiones las destrezas orales (más frecuentes en

la comunicación cotidiana), sin que eso haya supuesto una mejora del alumnado en el dominio de la expresión escrita frente a la expresión oral.

3. Modelos teóricos explicativos del proceso de escritura

Rienda (2015) realiza un recorrido por los distintos modelos teóricos que han intentado explicar la escritura desde mediados del siglo XX.

El modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964) separa el proceso de escritura en tres etapas, la pre-escritura, la escritura y la re-escritura, es decir, un primer momento en el que se organizan las ideas que darán lugar al texto, el segundo momento que es el de producción propiamente dicho, y un último momento de corrección. Este modelo ha sido la base de otros muchos que posteriormente han definido estas mismas etapas con otros nombres pero que se refieren a las mismas partes del proceso de textualización.

Los modelos cognitivos de Emig (1971) se centran en el escritor y en su desarrollo cognitivo durante el proceso de escritura. La psicología cognitiva intenta dar explicación al proceso y no al producto o al resultado de la escritura; le interesa sobre todo el funcionamiento de la mente durante el proceso (García y Marbán, 2002: 19).

Los modelos de procesamiento del discurso de Kintsch y Van Dijk (1978, 1983) parten de la comprensión y la producción textual, y se centra en el desarrollo psicológico que tiene lugar en el proceso de escritura, en la descripción de la estructura semántica y en la observación del texto partiendo de tres conceptos: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La microestructura hace referencia a la coherencia local, la macroestructura a la lineal y la superestructura a la global.

El modelo de la escritura expositiva de Flower y Hayes (1980, 1981, 1996) no comprende el texto como un proceso lineal sino como un ejercicio en el que se mezclan las tres etapas indicadas en el modelo de Rohman y Wlecke. Este modelo se compone de tres elementos “la memoria a largo plazo del escritor, la situación de comunicación o contexto de producción y el proceso de escritura” (García y Marbán, 2002: 25). En la memoria a largo plazo se encuentra el conocimiento sobre los contenidos, sobre los receptores de sus textos así como el plan de escritura y los esquemas. Por situación de comunicación se entiende el contexto en el que tiene lugar la producción textual y por último, el proceso de escritura propiamente dicho consta de tres grandes procesos: planificar, redactar y revisar.

En *el modelo de los estadios paralelos de De Beaugrande y Dressler* (1982, 1984) la escritura no consiste en un proceso de “recursividad entre los diferentes estadios o niveles o momentos en que se estructura su producción, sino de concurrencia o cooperación” (2015:

78). Así los aspectos que conforman la textualidad no son solo la coherencia y la cohesión sino que hay que añadir la intencionalidad del escritor o su actitud del escritor, la aceptabilidad o actitud del receptor, la informatividad o relevancia del contenido, la situacionalidad o pertinencia y la intertextualidad (2015: 79).

Los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992) completan los propuestos por Hayes y Flower, centrándose en los procesos mentales que se ponen en marcha cuando se desarrolla la escritura. Siguiendo con esa perspectiva cognitiva, proponen dos modelos, el modelo “contar lo que uno sabe” y el modelo “transformar el conocimiento”. El primero es un proceso natural en el que no tiene que interferir la enseñanza, mientras que el segundo se tiene que entender como un proceso de resolución de problemas (García y Marbán, 2002: 28).

El modelo de Berninger y Swanson (1994) plantea una diferencia entre dos procesos generales, el de nivel inferior o transcripción y el de nivel superior o composición, y cómo el autor está condicionado por factores de carácter lingüístico, cognitivo, contextual y neurológico.

García y Marbán (2002) recogen las aportaciones del *modelo de la neuropsicología cognitiva*, desarrollado especialmente por Cuetos, Ellis y Young, así como por Patterson y Shewell. Su contribución esencial radica en la presentación del cerebro dividido en módulos diversificados cuya función es independiente. Durante la escritura se ponen en funcionamiento cuatro de estos módulos, los que corresponden a la planificación, a la sintaxis, al léxico así como el módulo motor, que es el que realiza los movimientos necesarios para representar las palabras. El funcionamiento de estos módulos contribuye al desarrollo mental de la escritura, una actividad compleja.

Estos autores apuestan por el método integral del proceso de escritura que reúne no solo los procesos cognitivos, sino que incluye otros factores psicológicos como la inteligencia, las emociones o la actividad. Este modelo integral fue descrito por Kellogg en 1994, en él explica cómo la escritura está compuesta por factores psicológicos como la inteligencia y el conocimiento, por factores de personalidad, así como por factores relacionados con el método y las estrategias utilizados en la escritura. El modelo se podría resumir en el siguiente esquema:

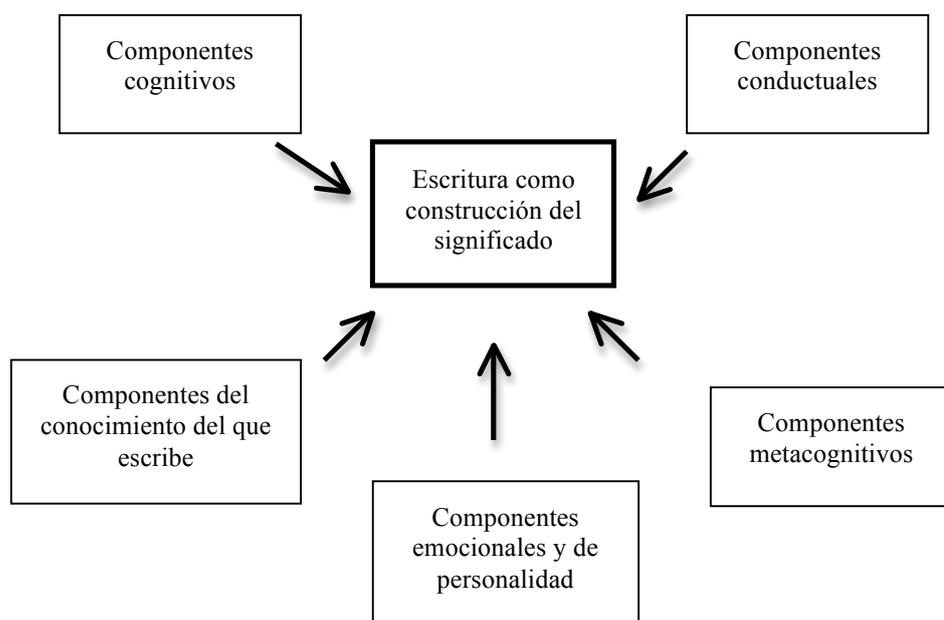


Gráfico 5: Componentes y procesos de la escritura como construcción del significado, (García, 2000e).

Dentro de los componentes cognitivos de este modelo se encuentra la recogida de información, la planificación del mensaje, la traducción de ideas en escritura, la revisión del mensaje, la mejora a largo plazo, la mejoría de trabajo, la tarea del entorno y la atención. Los componentes conductuales que intervienen en la escritura son los sistemas sensoriomotores (que son similares a los que permiten realizar actividades como caminar o mirar) y los componentes que forman parte en la producción del discurso. En cuanto a los conocimientos del escritor, todos influyen en la producción escrita, cuantitativa y cualitativamente, tanto los conocimientos referidos al contenido como los referidos al conocimiento del discurso. Los componentes metacognitivos contribuyen a controlar la propia actividad de la escritura, de forma que el escritor sea consciente del ejercicio que está realizando, para ello se establece una meta, se diseña el plan para conseguirla, se realiza y por último se supervisa. Todos estos elementos se unen, en el modelo integral, a los componentes emocionales y de la personalidad, pues no se entienden los procesos cognitivos desligados de estos estados afectivos, la emoción, la ansiedad, el afecto, la alegría o la tristeza, ni de los componentes de personalidad, como la inteligencia, la motivación o los estilos cognitivos, es decir, las disposiciones para actuar de determinada forma en una actividad mental, (García y Marbán, 2002: 35-38).

Otro tipo de modelo, además de los de etapas y cognitivos tratados anteriormente, sería el modelo contextual o ecológico, que sirve para complementarlos. Intenta otorgarle a la escritura entidad, no solo como un proceso individual de resolución de problemas, sino como un proceso social y de comunicación que adquiere significado y relevancia en el

contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Esto se debe a que la escritura está condicionada por el contexto en el que se produce. La investigación en este sentido se ha centrado en analizar el contexto del aula, el profesorado, las programaciones, los espacios físicos o las relaciones interpersonales (Hernández y Quintero, 2001: 61).

4. Enfoques didácticos en la enseñanza de la composición escrita

En la enseñanza de la expresión escrita ha ocurrido igual que en la enseñanza de la lectura, hoy día existen muchas personas alfabetizadas, que saben unir letras para formar un escrito, pero que, sin embargo, son analfabetas funcionales, porque no saben redactar un texto con coherencia que sirva como un instrumento real de comunicación, “las personas han sido alfabetizadas pero no han logrado penetrar plenamente en el mundo asombroso e interpelador de la lectura y la escritura: no participan en la comunidad letrada” (Acosta *et al.*, 2013: 75). Las personas que son analfabetas funcionales, aunque no se haya especificado el nivel de lectura o escritura que deben presentar, se presupone “que deben funcionar de manera efectiva en las actividades de una comunidad que requieren el uso de la comunicación escrita” (García Parejo, 2011: 102). Sin embargo, tal y como sabemos, en muchas ocasiones no es así. Las dificultades que encuentran los docentes en la enseñanza de la composición escrita son muchas y variadas: léxico escaso, falta de coherencia, ambigüedad o inconcreción... (Rienda y Núñez, 2013), problemas que en muchas ocasiones son el resultado de una ausencia de planificación de la enseñanza de la escritura en las programaciones didácticas. Se pueden esquematizar las dificultades que encuentra un docente en relación con la escritura en cuatro tipos (Rienda, 2015: 82):

- *Dificultades de tipo lingüístico*: la complejidad radica en la necesidad de trasladar a un código nuevo que tiene que aprender el alumno contenidos de otros códigos conocidos y más fáciles de adquirir.
- *Dificultades de tipo psicológico*: el proceso de escritura requiere de una madurez psicológica por parte del escritor que debe estar en disposición de atender, imaginar, tener interés y estar motivado, hábitos necesarios para desarrollar un texto escrito.
- *Dificultades de tipo sociológico*: esta complejidad radica en los diferentes niveles socioculturales a los que pertenece el alumnado, hecho que tendrá que tener en cuenta el docente antes de iniciar la enseñanza de la escritura para adaptarse al nivel de cada alumno.
- *Dificultades de tipo pedagógico*: en muchas ocasiones los problemas proceden del método de enseñanza que es inapropiado o ni siquiera existe.

Para que se produzca una modificación en el método de enseñanza es necesario conocer los distintos enfoques de la didáctica de la expresión escrita y, tras valorarlos, elegir el que ayude de forma más eficaz a expresarse con coherencia a través del texto escrito porque, a pesar de las investigaciones realizadas en torno a la escritura a partir de los años ochenta, hoy día todavía no existe una integración en las programaciones de la enseñanza secundaria de una didáctica consciente y sistematizada de la escritura (Delmiro, 2002: 16).

Los contenidos en la expresión escrita se trabajan de forma diferente en función del enfoque didáctico que el profesor quiera utilizar para conseguir el objetivo de formar un escritor competente. Cada uno de los enfoques se centra en aspectos diversos: objetivos de aprendizaje, tipología de actividades o programación. En la obra de Cassany (2007: 272-273) se reflejan las principales diferencias entre los cuatro enfoques.

El *enfoque gramatical* hace énfasis en la gramática y la normativa, teniendo como referencia siempre la gramática prescriptiva, basada en la oración, y como única lengua la estándar. Se estudian principalmente las reglas de gramática: la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. La metodología consiste en la explicación de la regla, en exponer algunos ejemplos, a continuación realizar prácticas mecánicas, redactar y, por último, corregir gramaticalmente. Algunos de los ejercicios más comunes son los dictados, las redacciones, transformar frases o rellenar espacios en blanco.

El *enfoque funcional* se centra en la comunicación y en el uso de la lengua teniendo como referencia la gramática descriptiva y funcional, basada en el texto y en la diversidad de variedades y registros. Se estudian principalmente los diferentes tipos de textos, seleccionándolos según las necesidades del alumno. La metodología consiste en una lectura comprensiva de los textos, en el análisis de los diferentes modelos textuales, en prácticas cerradas y comunicativas y, por último, en una corrección de tipo comunicativo. Algunos de los ejercicios suelen ser leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo.

El tercero, el *enfoque procesual*, enfatiza el proceso de composición y en el alumno. Se parte del estudio de los diferentes procesos cognitivos. La metodología se basa únicamente en la composición, buscar ideas para ello, hacer esquemas, redactar, evaluar y revisar. Algunos de los ejercicios buscan desarrollar la creatividad, o mejorar las técnicas de estudio, otros son los borradores, la escritura libre o valorar textos propios.

Finalmente, el *enfoque del contenido* parte del contenido centrándose en la función epistémica de la lengua escrita y en el trabajo de la escritura a través de otras materias. Se estudian los procesos cognitivos y los textos académicos. La metodología consiste en el desarrollo de un tema, en primer lugar recogiendo información, en segundo lugar procesándola y, finalmente, produciendo el texto. Los ejercicios más comunes de este

enfoque son los trabajos intertextuales, la recogida de datos y los procesos de composición textual.

En el contexto escolar el enfoque utilizado con más frecuencia es el gramatical, pues está relacionado con los estudios normativos y estructuralistas de la gramática, y su larga tradición pedagógica está muy arraigada en el aula, hecho que dificulta la transición hacia un enfoque más comunicativo. Si el enfoque comunicativo se instaura en el aula, en relación con la expresión escrita lo haría el enfoque funcional basado en el trabajo práctico sobre textos sociales o reales, en el que se intenta que el alumno aprenda a utilizar los textos como medios para conseguir diversos objetivos.

Entre los modelos cuya finalidad y objeto de análisis es la enseñanza de la escritura se pueden destacar los propuestos por Rienda y Cassany. Rienda propone un *método activo*, “un método en el que los alumnos intervienen activa y directamente en el desarrollo del trabajo escolar” (2015: 83), este método estaría fundamentado en los principios de interés, motivación, individualización, participación y autenticidad. *El principio de interés* consiste en la labor del docente para desarrollar actividades cercanas a los intereses del alumnado de manera que este tengan la necesidad de expresarse. *El principio de motivación* está íntimamente relacionado con el anterior, para desarrollarlo se pueden utilizar actividades sensoriales y de observación. *El principio de individualización* no es sino la atención individualizada de la diversidad existente en cada aula, que el docente debe saber tratar de forma particularizada. *El principio de participación* anima al profesor a incentivar la cooperación y la corresponsabilidad. *El principio de autenticidad* se basa en la exclusividad de los resultados que no tienen que ser como ningún modelo previo y que dependerán de cada alumno.

Cassany propone un método en el que se utilice “la oralidad como instrumento de mediación de lo escrito en las actividades de composición” (2004: 146), argumentando que el trabajo cooperativo utiliza estos principios en secundaria de forma eficaz. Los elementos que cimientan su propuesta metodológica son los siguientes (2004: 148):

- Las actividades tienen que realizarse en pequeños grupos.
- Se inicia la formación con la enseñanza de las destrezas necesarias para trabajar en equipo.
- Todos los miembros del equipo tienen que desempeñar responsabilidades diferentes y que se complementen entre ellas.
- Las actividades adquieren interdependencia positiva, de forma que todos necesiten de la ayuda de los demás.
- Las calificaciones son colectivas.

- Se valoran de forma positiva la colaboración entre compañeros.
- Se realizan tareas en las que cada alumno tiene que realizar la parte de un todo.
- La evaluación tiene dos vertientes, la sumativa y la formativa.
- Esta metodología parte del enfoque comunicativo.

Estos principios del aprendizaje cooperativo, dentro del enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de la escritura, han diseñado una propuesta metodológica que Cassany resuelve en el siguiente esquema.

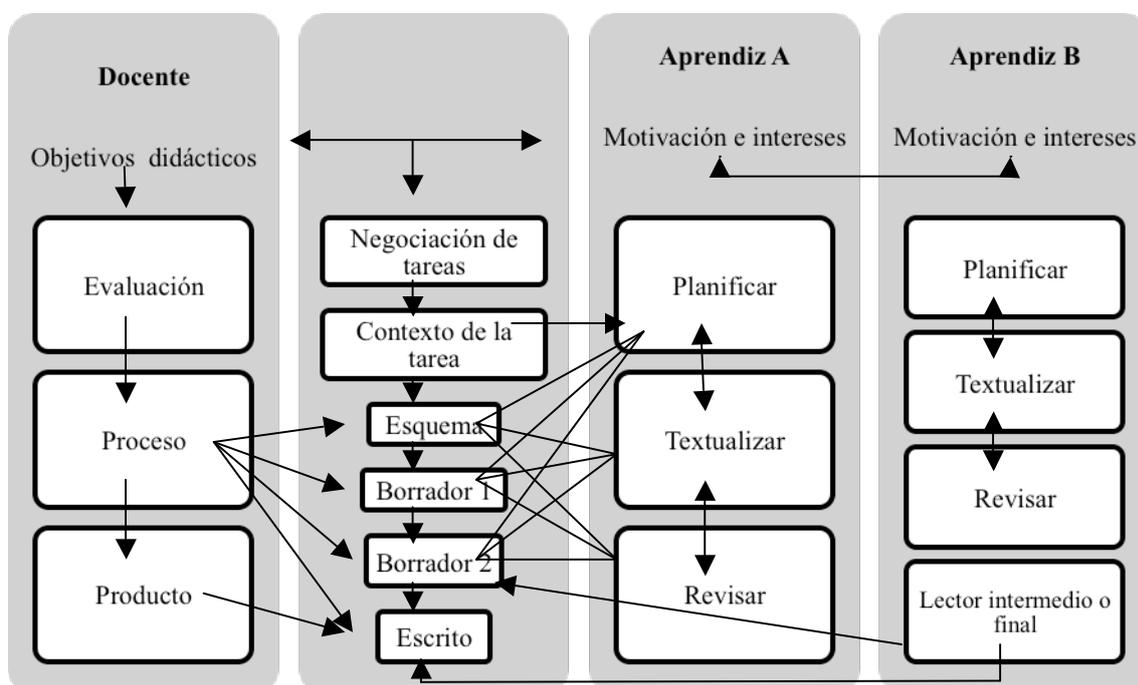


Gráfico 6: Modelo para enseñar a escribir (Cassany, 2004: 150).

Este modelo requiere de un diseño de las actividades de escritura concienzudo y significativo, es decir, donde todas las actividades que se realicen tengan un objetivo específico y se desarrollen en situaciones comunicativas reales, en la medida de lo posible. En este sentido destaca tres objetivos específicos de la enseñanza para los que se realizan las actividades: “adquirir información, incrementar la conciencia sobre la composición y desarrollar procesos específicos” (2004; 152). Con esta metodología los borradores de la composición escrita son instrumentos didácticos y no se desechan, y la evaluación tiene una función importante como parte del proceso formativo, por lo que se integra dentro de la tarea que se realiza. La propuesta que realiza Cassany al docente parte de la colaboración con el autor del texto, es decir, escribir con el alumno y ofrecerle modelos. De esta forma el alumno

se convierte en un aprendiz, ya que colabora con el profesor en el desarrollo. Para que la tarea sea plenamente comunicativa tiene que contar con las siguientes características:

- Se tiene que enfatizar la actividad comunicativa.
- Tiene que centrarse en las necesidades del alumnado.
- El instrumento de trabajo tiene que ser la lengua.
- Se deben trabajar las cuatro habilidades.
- Tienen que integrarse varias disciplinas.
- Las actividades deben estar secuenciadas.

La secuencia didáctica de su modelo quedaría reflejada en el gráfico de la siguiente página, en el que se observa cómo esta forma de elaborar los proyectos tiene características muy particulares como la globalización, entendida como la capacidad que tiene el alumno para darle un carácter global al trabajo según su intención, el hecho de que cada acción tenga una intencionalidad y que sea la interacción en el trabajo la que promueva la capacidad de creación textual. Divide el proceso de desarrollo en tres fases:

- La preparación: consiste en la representación de la tarea en dos grandes bloques, la formulación del proyecto así como la explicitación de los objetivos, que conducirán, al docente, a la formulación de los criterios de realización y de evaluación.
- La realización: se basa en la escritura del texto y en la realización de actividades que ayuden a sistematizar los contenidos.
- La evaluación: se reflexiona acerca de los aprendizajes adquiridos sobre la propia tarea y sobre los contenidos. La evaluación no se realiza sólo al finalizar el proceso sino también durante el mismo.

Estas tres operaciones mentales son las que reflejan también García y Marbán (2002), la planificación, la textualización o escritura y la revisión.

Sea cual sea el método que se utilice o el enfoque desde el que se parta, el docente tiene como principal objetivo “desarrollar la capacidad de expresión de los alumnos hasta llegar a conseguir un estilo personal a través de la expresión original y coherente de ideas, pensamientos, sentimientos y vivencias en un lenguaje correcto” (Rienda, 2015: 75).

Para conseguir este objetivo didáctico el docente deberá trabajar los siguientes contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales (Cassany *et al.*, 1994: 259):

- Procedimientos: aspectos psicomotrices, como el alfabeto o la caligrafía y aspectos cognitivos como la planificación, la redacción y la revisión.

- Conceptos: el texto y las propiedades textuales, adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilo². Estas son las variables estudiadas en la presente investigación.
- Actitudes: actitud receptiva ante la cultura impresa, el yo escritor, la lengua escrita y la composición.
 - Con estos contenidos se pretende el objetivo de crear un buen escritor, cuyo perfil está compuesto de las siguientes características (2007: 262):
- Un buen escritor debe ser un buen lector, pues la lectura es el medio fundamental para adquirir el código escrito.
- Los escritores competentes son conscientes de que existe un lector que en un futuro será el receptor del texto.
- El escritor debe planificar el texto, redactarlo a partir de un esquema mental inicial.
- Durante la redacción, el escritor relee lo escrito y realiza las modificaciones pertinentes para acercarlo a su idea inicial y al esquema que había planificado.
- El proceso de escritura es recursivo, es decir, es cíclico y flexible, la primera redacción se va modificando a medida que se le ocurren ideas nuevas.
- Durante el proceso de composición el escritor utiliza estrategias de apoyo para solucionar los posibles problemas que se le puedan presentar.

En cualquier caso es importante acentuar en las programaciones didácticas la expresión escrita para evitar en lo posible el analfabetismo funcional, estado en el que se halla el alumnado que aparentemente ha alcanzado los objetivos mínimos establecidos por la legislación pero que no es capaz de elaborar un texto con un fin comunicativo concreto.

5. La evaluación de la expresión escrita

La evaluación constituye una fase imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la expresión escrita, son tantos los aspectos que se pueden evaluar que es necesario contar con una metodología para este proceso, porque si no el docente corre el riesgo de corregir errores que no se correspondan con el nivel de expresión escrita del alumno. En esto consiste la evaluación formativa, concepto que ha evolucionado y que ha pasado por diferentes etapas y enfoques didácticos, (Camps y Ribas, 1993). La evaluación surgió en el siglo XIX en el ámbito educativo paralela al nacimiento de la escuela pública

² Aspectos definidos en el capítulo 6: *Diseño y método de la investigación*.

obligatoria y como respuesta a la necesidad de demostración de los conocimientos del alumnado. Comienza a investigarse sobre este concepto a partir del siglo XX. En este primer concepto, de índole conductista “los resultados de la evaluación ofrecen una apreciación del logro alcanzado para cada objetivo, ya que dentro de una óptica formativa se pretende que el sujeto pueda constatar su progreso e identificar los aspectos que debe mejorar” (1993: 53). El concepto va evolucionando hacia el paradigma del cognitivismo que se centra en la importancia de los procesos mentales, se interesa en las estrategias que el alumnado pone en práctica mientras escribe.

A continuación, la evaluación se aborda desde el modelo sistemático, que propugna que la evaluación tiene que ser parte del sistema de enseñanza y aprendizaje, de esta manera tiene que ponerse al servicio de los objetivos para que estos puedan alcanzarse, para ello tiene que componerse de tres fases, la evaluación pronóstico, la formativa y la sumativa. Otro modelo que estudia la evaluación es el sociológico, que afirma que se trata de un juicio a partir de una pauta escolar establecida, que tiende a acrecentar la desigualdad entre el alumnado y que por lo tanto se trata de un mecanismo responsable de la exclusión del alumnado en el proceso de formación. Por su parte, el modelo psicológico se basa en el entorno social sobre el aprendizaje y cómo no existe un nivel absoluto de conocimientos sino que se trata de la interacción del alumnado y su docente lo que culmina en la manifestación de un comportamiento. También se ha estudiado la evaluación como proceso de regulación y autorregulación; aquí el núcleo es el alumnado, él es quien aprende y nadie puede hacer esta tarea por él, de forma que el objetivo de la evaluación será el de regular el proceso de enseñanza aprendizaje para que el alumnado se autorregule. No se pretende, por tanto, que el alumnado adquiera un conocimiento, sino que aprenda a aprender, “la evaluación formativa implica un retorno reflexivo sobre el propio proceso de aprendizaje” (Camps i Ribas, 1993: 57).

La evaluación formativa se plantea conocer y comprender los resultados del aprendizaje, para ello necesita ampliar su campo de análisis y no tener en cuenta solo el resultado, sino también el proceso. Por ello la evaluación formativa estudiará el texto, el proceso de composición escrita, y el proceso de aprendizaje. No los estudiará de forma independiente sino relacionada, para así poder colaborar en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. El texto ha sido el elemento evaluado tradicionalmente, el docente lo corregía señalando los errores ortográficos, morfológicos y sintácticos, y en una evaluación más profunda los relacionados con la coherencia, la estructura o el contenido. Sin embargo, esta evaluación no puede ser aislada, y tiene que relacionarse con la del proceso de producción textual. La primera corrección del texto ya puede dar pistas de cómo ha sido el proceso de producción y permite al docente emitir hipótesis o comprender el camino que ha seguido el alumno. El objetivo de esta evaluación será tomar conciencia del propio

proceso de escritura, conocerlo y describirlo; de esta forma le otorgará al alumnado recursos para guiarlo, mejorarlo y adecuarlo a los objetivos planteados. Por último, la evaluación del proceso constituye el objetivo final de toda evaluación formativa, pues trata de optimizar el aprendizaje. La información que le proporciona al docente la evaluación le permite elaborar actividades de mejora de los contenidos. El papel del alumnado en este proceso es fundamental pues se vuelve partícipe de su propio proceso de evaluación pudiendo autoevaluarse y evaluar a sus compañeros. De esta forma adquiere conciencia de los aspectos que se están corrigiendo y en una autoevaluación tendrá más elementos de análisis y de autorreflexión. En cuanto a los criterios que se ofrece al alumnado para que se autoevalúe se pueden dividir en dos bloques, los criterios relativos al texto y los relativos al proceso de producción. De esta forma se promueve la reflexión (Camps y Ribas, 1993: 59).

Si el docente quiere llevar a cabo una evaluación formativa tiene que seguir, en primer lugar, los tres niveles que indica Rienda para la evaluación (2015: 91):

- Para qué evaluar: aquí se establecen los objetivos del plan de evaluación que engloban los curriculares y los competenciales.
- Qué evaluar: se tratan aquí los contenidos de la evaluación, es decir, la competencia gramatical, las propiedades textuales, la optimización de las estructuras textuales básicas...
- Cómo evaluar: se tienen que determinar la metodología que se va a seguir en el proceso, observar y registrar las actividades que se preparen específicamente para la evaluación pero también el resto de los ejercicios que se realicen hasta llegar a estas.

6. Las actividades de expresión escrita

El enfoque funcional pretende modificar la práctica de la enseñanza de la expresión escrita, para ello debe modificarse la actitud del docente respecto a la práctica del aula, y especialmente el tipo de actividades y su finalidad. Los ejercicios propios de esta corriente son los que desarrollan textos reales que el alumno va a tener que utilizar en algún momento de su vida para comunicarse: la carta, el currículum, el informe, la instancia, la nota, el anuncio... Aunque también pueden trabajarse textos que han sido desarrollados especialmente en el enfoque gramatical, pero a través de una nueva metodología, como es el caso de la redacción. Sea cual sea la corriente a la que pertenezca la actividad, es necesario atender al objetivo principal de este tipo de ejercicios: “desarrollar la capacidad de expresión de los alumnos hasta llegar a conseguir un estilo personal a través de la expresión original y coherente de ideas, pensamientos, sentimientos y vivencias en un lenguaje correcto” (Rienda

y Núñez, 2013: 47). Las ventajas que tiene el trabajo de la redacción en el aula radican en la ausencia de convenciones establecidas y en la libertad absoluta de temas. Cassany (2007: 279) propone una serie de ideas para trabajar este tipo de textos con éxito en el aula.

- Imaginar un concepto u objetivo nuevo a partir de la suma de dos cosas conocidas y describirlo en una redacción.
- Redactar un texto por partes, haciendo una lista de palabras, después de un conjunto de oraciones y finalmente ordenar estas oraciones para hacer un texto.
- Rehacer una historia ya inventada, a partir del principio o del final, imaginando los elementos que le faltan, o introduciendo un elemento nuevo e inesperado.
- Describir a personas, animales, objetos o paisajes a través de metáforas y símiles con cosas conocidas y cercanas al alumno.
- Redactar un texto a partir de las respuestas a cinco preguntas básicas.
- Expresar ideas sobre una frase célebre y elaborar un comentario.
- Redactar a partir de dibujos utilizando esquemas gráficos con textos, caligramas, poemas acrósticos o mandalas.
- Escribir noticias, cuentos o artículos para una revista escolar.
- Cartearse con alumnos de otros países.
- Escribir textos para otros grupos del mismo centro escolar.
- Redactar textos para una revista o periódico local: cartas al director, anuncios, comentarios, noticias...

Otra propuesta de escritura, para acercar al alumnado a la literatura y fomentar su gusto por la lectura y la expresión escrita, es la llamada “vía baja de producción textual”, una metodología basada en técnicas parecidas a las de la lengua oral, que utiliza varios itinerarios (Delmiro Coto, 2002: 22) y cuya finalidad es guiar hacia la escritura de otros textos, hacia la lectura o hacia la mejor interpretación textual.

7. El taller de escritura creativa

Los ejercicios de composición mencionados anteriormente han sido denominados con el nombre de talleres de escritura, o talleres de escritura creativa (si la finalidad es literaria) cuando estos ejercicios se dilataban en el tiempo y precisaban de una programación específica, normalmente al margen de la programación de aula.

Delmiro Coto (2002: 41-79), centrándose en los talleres de escritura, muestra una serie de propuestas de talleres literarios de gran interés, clasificados por zonas geográficas y que esquematizamos a continuación.

En Estados Unidos el profesor John Gardner escribe en 1983 *El arte de la ficción y Para ser novelista*, dos obras en las que resume su experiencia como docente de escritura creativa en diversas universidades norteamericanas. Se trata del precursor de este tipo de actividades. Gardner parte de la idea de que, aunque no existe ninguna fórmula para crear un buen escritor, sí existen técnicas que permiten enseñar y aprender, así como consideraciones éticas y estéticas que todo escritor debe plantearse y errores muy comunes que se pueden mostrar e intentar corregir. Propone que en la primera sesión se comience por un texto real, corto y secundario, algún elemento, que utilizado de forma brillante puede ser el detonante de una gran obra. A continuación pueden utilizarse unidades mayores que deben trabajarse concienzudamente.

También en Estados Unidos, Thaisa Frank y Dorothy Wall publican en 1994 *Cultiva tu talento literario. Encuentra la voz del escritor que llevas dentro*. La propuesta consiste en liberar la voz natural de cada uno y pulirla hasta convertirla en un relato original. Natalie Goldberg escribe en 1990 *La escritura una terapia creativa*, en 1993, *El gozo de escribir*, y en 2000 *El rayo y el trueno. Pasión y oficio de escribir*. En sus libros aconseja no dejar nunca la mano en descanso, escribiendo sin pensar lo que se desee, de forma concreta y sin miedo al error.

En Francia, Raymond Queneau escribe en 1947 *Ejercicios de estilo*, en el que a través de noventa y nueve textos invita al lector a la recreación, fusión y conversión de otros textos. Se propone en este libro el juego con las palabras, el uso de figuras retóricas, agregar, suprimir o permutar letras y palabras en busca de lo absurdo... actividades que ayudan en las dificultades del tránsito entre la oralidad y la escritura y que ironizan sobre el propio arte de escribir. Seguidores de esta tradición en Francia, aunque mucho más tarde, Anne Roche, André Guiguet y Nicole Voltz publican en 1989 *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, en él parten de la idea de que todo lector y escritor está atrapado por los textos escritos con anterioridad a él y que por lo tanto no hay que temer el convertirse en "ladrones de textos", la propuesta radica en que el que escribe se convierta a su vez en un lector que escribe, para esto debe contar con sus autores preferidos para poder parecerse a ellos. La dificultad de los ejercicios propuestos va haciéndose más compleja, comenzando por anagramas, lipogramas, juegos de diccionario, definiciones mágicas, estructuras sintácticas, pasando por técnicas surrealistas de redacción y acabando con la construcción de textos a partir de estructuras musicales, juegos o modelos gráficos o pictóricos. En 1999, Odile Pimet y Claire Boniface escriben *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi*, dirigido a animadores de grupos de escritores aficionados, a los que proponen ejercicios lúdicos, juegos

de escritura o actividades que requieren de una predisposición por parte de los participantes al juego. Desarrollan la fantasía y se centran en el desarrollo de cortos fragmentos que buscan la diversión y la comunicación. Este manual, debido al gran número de textos literarios, puede funcionar como antología para ser usada como promotor de actividades de escritura.

En Italia, Gianni Rodari se convierte en un referente para aquellos docentes que quieren innovar en la transmisión de la literatura y la creación literaria a partir de 1973 cuando se edita su obra *Gramática de la fantasía*. Rodari es partidario de fomentar una creatividad basada en el pensamiento divergente, es decir, el que es capaz de romper los esquemas de la experiencia. Propone actividades creativas como las siguientes:

- El binomio fantástico: crear una historia a partir de dos palabras sin aparente relación entre ellas.
- Las hipótesis fantásticas: comenzar una historia a partir de la pregunta *¿Qué pasaría si...?*
- Los efectos de “extrañamiento”: intentar describir un objeto cotidiano como si no se conociera anteriormente.
- Confusión de cuentos: se trata de representar los cuentos desde un nuevo punto de vista, continuando la historia desde el final, mezclando fábulas conocidas...
- Fábulas en clave obligada: reinventar una historia conocida ambientada en la actualidad y en la ciudad.
- Construcción de un “limerick” (disparate organizado y codificado): el primer verso indica el protagonista, el segundo una característica, el tercero y el cuarto verso expresan el predicado y el quinto un extravagante epíteto final.
- El prefijo arbitrario: deformar las palabras a través de procesos de composición.
- La mezcla de titulares de periódicos: para obtener de esta forma noticias absurdas.
- El juego de papeletas con preguntas y respuestas: componer narraciones a través de preguntas que llevan a la elaboración de los elementos básicos de la narración, quién era, dónde estaba, qué hacía, qué dijo, cómo acabó.
- Cuestionario para un personaje disparatado: entrevistar a alguien desconocido a partir de preguntas previstas.
- Cuentos para jugar: lectura de historias cortas con tres finales diferentes entre los que se puede elegir.

En Italia el sacerdote Lorenzo Milani crea la Escuela de Barbiana a finales de 1954, una pequeña escuela para la población italiana con menos recursos económicos que se

convirtió en una institución cuya base radica en la enseñanza de la lengua escrita a través de un método de pasos contados. Este método se trasladó a España a partir de la publicación del libro de José Luis Corzo Toral en 1983, *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la escuela de Barbiana*. El método consta de ocho fases:

- Elección del tema y su lector.
- Acumulación de ideas.
- Clasificación en grupos de las ideas relacionadas entre sí.
- Organización de las ideas que forman cada grupo anterior. Cada grupo aporta al conjunto las ideas ordenadas e hilvanadas del bloque que le corresponda.
- Control de la unidad interna del texto.
- Simplificación y perfeccionamiento del texto.
- Revisión del escrito.

En Argentina tuvieron gran importancia en las décadas de los sesenta y setenta los talleres de creación a partir de consignas. Nombres como los de Gerardo Pisarello, José Murillo o Abelardo Castillo son relevantes en estos grupos que se reunían para escribir, leer y comentar textos literarios de producción propia. En los setenta se ejercitan técnicas de escritura como el monólogo interior, la escritura automática, el montaje paralelo o los blancos activos. Se exigía la lectura de Vargas Llosa o de Cortázar. En 1974 se funda el primer taller de escritura relacionado con la cátedra de literatura iberoamericana de la carrera de letras que coordina Mario Tobelem, grupo que tiempo después se independizaría bajo el nombre de *Grafein* y difundió su ideología en un libro titulado *Teoría y práctica de un taller de escritura*, publicado en 1981. Dos figuras fundamentales de este taller, Silvia Adela Kohan y Ariel Lucas Rivadeneira, definen el taller literario como la fábrica del texto, un lugar de juego, un territorio para la libertad o un laboratorio. A través de una consigna que da pie a la escritura se propone la elaboración de un relato. Esta consigna es un pretexto para comenzar el acto de escribir, algunas de las consignas propuestas son: los indicios de algunos de los elementos de la narración, los que se refieren a la estructura del relato, los que indican argumentos, los que remiten a textos descriptivos, los que encierran cuestiones, los que se refieren a diferentes géneros, los pertenecientes al campo sensorial, los gramaticales y lexicales, los intertextuales o incluso algunos ambiguos e inclasificables.

La metodología de *Grafein* se basa en tres fases: escribir los textos, leerlos y agruparlos. Para ello el alumnado debe trabajar en equipo para ofrecer las ventajas de la cooperación. Al trabajar todos a la vez y desde el mismo punto de partida, el comentario de las dificultades se vuelve enriquecedor para todos los participantes. Algunas de sus sugerencias para la creación de textos son: elaborar un texto a partir de un comienzo o un

final dados, introducir en el texto un elemento al azar, escribir un texto a partir de una frase enigmática, redactar un texto entre todo el grupo, contestar a preguntas absurdas, hacer circular rumores, describir a personajes a partir de sus nombres, traducir a una lengua imaginaria, definir términos extraños, escribir géneros breves o completar los bocadillos de cómics.

También en Argentina, y siguiendo la línea de los talleres por consignas, Gloria Pampillo publica en 1982 *El taller de escritura* y junto a Maite Alvarado en 1988 *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. En estas obras propone una metodología para romper la forma tradicional de enseñar la escritura a través de cinco fases: formular la propuesta, escribir, leer, comentarlos y evaluar el trabajo realizado. Además de las propuestas propias del grupo *Grafein* mencionadas anteriormente sugieren realizar un collage con titulares de periódicos, jugar con los diccionarios o recomponer un texto desordenado como si fuera un mosaico.

En 1992 Nicolas Bratosevich, Susana C. de Rodríguez y Alfredo Rosenbaum publican *Taller literario. Metodología/ dinámica/ bases teóricas*, en el que buscan objetivos muy variados, como crear lugares para tomas de posición lectora, sugerir metodologías novedosas, enseñar inquietudes teóricas, comentar ejercicios de escritura e incluir muestras de textos. Se hacen sugerencias no solo de prácticas de escritura sino también de lectura, y todas sus propuestas tienen en común que han sido ensayadas previamente en grupos de trabajo y se presentan contextualizadas en el grupo en el que han sido desarrolladas. Contiene todas las herramientas necesarias para coordinar un taller de escritura o de lectura.

Años más tarde, en 1997, aparece *Taller de corte y corrección. Guía para la creación literaria*, donde Marcelo di Marco, al igual que Enrique Páez, escribe para escritores aficionados que quieren mejorar su estilo basándose en una idea clave, hacer creer al lector que el texto ha sido fácil de escribir.

En la Universidad de Buenos Aires, Elsa Osorio, coordinadora de talleres literarios, inaugura en Internet su *Taller intensivo de narrativa*. Cada sesión se divide en tres partes, en la primera se tratan los elementos teóricos, en la segunda se establece un juego literario que busca estimular la imaginación y mostrar lo que se ha visto en la teoría, y en la tercera parte se leen los relatos de participantes comentando los errores y aciertos obtenidos.

Es importante destacar las jornadas que finales del siglo XX Gabriel García Márquez dirigió para enseñar a componer guiones cinematográficos a partir de una metodología similar a la de las consignas, este encuentro se recoge en tres libros: *Cómo se cuenta un cuento*, de 1996 *Me alquilo para soñar* de 1997 y *La bendita manía de contar*, de 1998. La metodología consiste en que cada participante aporta un relato sin acabar como una

propuesta, un punto de partida del que todos pueden participar y buscar la continuación sabiendo siempre que ha de servir para desarrollar un guión cinematográfico.

En España, en los años ochenta del siglo XX, los precursores de los talleres literarios, aunque en un marco más centrado en la enseñanza, son Rincón y Sánchez-Enciso. Su metodología se basa en entender la clase de literatura como un espacio en el que se pueden hacer cosas, es decir, en la construcción de algo concreto a partir de la literatura. Para ello, Rincón y Sánchez Enciso creen que es necesario reformar el papel de la historia literaria y del comentario de textos. Plantean la necesidad de reorganizar el aula rompiendo con lo tradicional a través de la dinámica de grupos, hecho que fuerza al docente a modificar su posición en el aula y la actitud con respecto a la materia y sus alumnos. De los talleres literarios que proponen los más factibles son el de novela y el de poesía.

El taller de novela que proponen en 1982 consta de los siguientes pasos. En primer lugar se ofrecen a los alumnos algunos argumentos que tratan los temas esenciales de la vida. A continuación la clase se organiza por grupos en función del tema elegido y se les informa sobre los elementos que componen el género novelesco. Cada elemento teórico explicado irá acompañado de ejercicios escritos, que se leerán para toda la clase y serán objeto de debate. De forma paralela se lee una antología de textos ordenados de forma cronológica y por temas para ayudar a resolver los problemas teóricos. La redacción del ejercicio final se realiza de forma individual y la evaluación es continua.

El taller de poesía, de 1985, comienza con una propuesta de ejercicios de iniciación en el lenguaje poético y la lectura de una antología de textos poéticos que se comentan en clase. El trabajo es individual y para la elaboración de los ejercicios se recomienda un clima de clase especialmente sensible. Los últimos días el alumnado se agrupa y selecciona los mejores poemas elaborados en clase y en casa, a partir de estos poemas se elabora un libro para toda la clase.

A mediados de los años ochenta, Esperanza Ortega publica *El baúl volador*, en el que defiende que los talleres literarios tienen como objetivo la lectura como eje vertebrador, los contenidos, que se pueden abordar desde diferentes perspectivas, y las prácticas de escritura que se componen por ejercicios de analogía. Propone el taller de literatura con el fin de dotar a la asignatura de una dimensión práctica pudiendo así establecer una relación entre la literatura y la sociedad. Cree que de esta manera se pueden asimilar los contenidos esenciales partiendo siempre de la lectura para facilitar al alumnado instrumentos de trabajo y de escritura adecuados a sus competencias.

En 1995 José Calero Heras escribe *De la letra al texto. Taller de escritura*, libro que puede utilizarse como manual para una asignatura titulada taller de escritura. La base de su

metodología radica en la imitación de los grandes escritores, partiendo de las unidades de la lengua, letra, palabra, oración y texto.

Víctor Moreno, autor muy prolífico en el campo de la escritura creativa, publica varios trabajos sobre el tema. En 1994 edita *El deseo de escribir*, donde parte de la idea de que para desarrollar el hábito lector es necesario que el lector escriba. Se trata de un libro para la institución escolar, conocedor de las dificultades del aula e ideado para ponerlo en práctica en la realidad cotidiana de la clase, para ello propone textos modelos creados por alumnos. En 1998 publica *Va de poesía*, en el que ofrece actividades para trabajar con el lenguaje poético. Moreno parte de la base de que todo trabajo que pretenda acercar el lenguaje poético debe comenzar por desarrollar el amor por las palabras; para ello propone dibujarlas, colorearlas, hacer logotipos, rótulos, es decir, representarlas físicamente. En 1995 escribe *Taller de cuentos. Materias optativas para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*, en esta ocasión plantea la escritura como una destreza que a través del ejercicio puede mejorarse. Para ello propone la producción de textos con el fin, no de crear novelistas, sino de desarrollar en el alumno una relación diferente con las palabras marcada por el placer. Propone los cuentos como método de trabajo porque es la forma narrativa más conocida y la que despierta mayor interés. Algunas de las actividades de los talleres son las siguientes: elaboración de una guía turística, una guía de ocio, un diccionario de palabras, una novela individual o colectiva, la reconstrucción de textos de los alumnos, la creación de cuentos siguiendo la vida de algunos escritores, una biografía, una clasificación de textos, la ralentización de narraciones...

Recién comenzado el siglo XXI, Enrique Páez publica *Escribir. Manual de técnicas narrativas*, dirigido a escritores aficionados, en el que muestra con exhaustividad los entresijos de la creación literaria, especialmente de la novela y del cuento. En él trata sobre el espacio entre la realidad y el sueño donde aparece la creación literaria, sobre las diferentes fases por las que pasa el escritor, teoriza sobre los diferentes elementos narrativos y propone actividades para la creación: elaborar un relato a partir de un final, con dos palabras que no estén relacionadas o como si fuera un diario íntimo.

Basándose en esta diversidad de estudios sobre escritura, los talleres de creación literaria y de escritura creativa han proliferado en el entorno escolar. Un ejemplo es el que proponen Rienda y Núñez (2013) sin llamarlo taller de escritura, pero con el objetivo de desarrollar la expresión escrita a partir de la intertextualidad. Para ello parten de una nueva metodología activa que tiene que estar regida por los siguientes principios: de interés, de motivación, de individualización, de participación y de autenticidad. Los talleres de escritura creativa son muchos y variados, desde los que se fundamentan en complejas argumentaciones didácticas y están formados por un entramado metodológico diverso y compuesto, a los que parten de orígenes sencillos como el alfabeto (Piñán, 2002). Cualquiera

pretexto puede ser útil para practicar la expresión escrita y, si es posible, ha de vincularla a la literatura, para de esta forma añadir un tinte creativo o imaginativo al ejercicio. Otros parten del análisis textual para enseñar la escritura, como Mesa (2012: 103) que propone, por ejemplo, dentro del enfoque comunicativo, el análisis microfuncional para, a partir de ahí, enseñar las diferentes técnicas de escritura. Plantea una metodología en la que se le entrega al alumnado información relativa a las funciones comunicativas, semántico-gramaticales, pragmáticas y léxicas que se utilizan en un texto concreto, y a partir de estas indicaciones el alumnado debe elaborar su propio texto, se basa, por lo tanto, en un análisis textual previo y en una imitación del fragmento.

Lo que es común a cualquier taller de escritura o simple ejercicio de composición es la necesidad de una planificación, no solo en el proceso de elaboración de la programación didáctica para incluir ejercicios específicos para la mejora de la expresión escrita, sino en la propia enseñanza de la escritura. En este sentido, Catalá González (2014) aboga por una didáctica de la planificación en el proceso de escritura, en la que, partiendo de la base de que las propuestas elaboradas por los libros de texto actuales son insuficientes para el desarrollo completo de la expresión escrita, elabora una propuesta tras un proyecto de investigación con alumnos de 1.º de ESO con necesidad de refuerzo educativo. En este contexto expone una serie de criterios: en primer lugar, definir el uso que tiene la lengua y los géneros que se van a trabajar dentro de la sociedad; en segundo lugar, definir el papel que tienen tanto el profesorado como el alumnado en la situación comunicativa determinada que generará el texto y por último, enfatizar la intervención en el proceso de composición escrita. Para esto, el primer objetivo que se proponen es el de lograr que la escritura se convierta en un proceso que ha sido reflexionado previamente y no en un acto automático en el que se expone el conocimiento. Esta intervención conlleva a su vez una serie de fases: crear el contexto de comunicación, documentarse acerca de lo que se quiere escribir, identificar las características del género discursivo, y por último, planificar, textualizar y revisar³. Otros como Cassany proponen tres fases distintas en el proceso de escritura: prescribir, escribir y reescribir (2007: 263). Pero como se ha afirmado anteriormente, la tarea no consiste únicamente en planificar la producción del texto, sino en planificar la didáctica de la escritura; para este fin, Catalá González propone los siguientes pasos (2014: 69): preparar un contexto comunicativo real, integrar la lectura en la escritura, planificar el texto, producir la escritura en pequeños grupo, incentivar la mediación del docente, colaborar entre los miembros del grupo, tomar decisiones entre todos e integrar la evaluación y revisión formativa en el proceso para favorecer la autocorrección.

³ Estos tres pasos no solo están presentes en la propuesta de Catalá González (2014: 67) sino que los encontramos también en autores como Mesa (2012: 107).

En esta planificación del proceso de escritura debe concentrarse la atención a todas las microhabilidades que forman parte del proceso de la escritura, así como fomentar el completo desarrollo de todas las propiedades textuales. Cada una de ellas es relevante para poder elaborar un texto comunicativo, sin embargo, no todas pueden enseñarse al mismo tiempo ni con la misma intensidad. Deberá ser el docente el que vaya eligiendo la propiedad textual que es necesario enseñar y evaluar y postergar la didáctica del resto para otro momento del aprendizaje, sin que esto suponga dejar olvidada ninguna de ellas. Un texto escrito con una finalidad comunicativa real tiene que ser adecuado, coherente, estar cohesionado, ser correcto gramaticalmente, poseer una buena presentación y tener un buen estilo. En muchas ocasiones se da más importancia a la corrección de errores gramaticales o de presentación, obviando que el resto de las propiedades son fundamentales para que un texto pueda ser definido como comunicativo.

CAPÍTULO 5
MARCO NORMATIVO: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LENGUA
CASTELLANA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA

1. Introducción

El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en España se concretaba durante el curso escolar en el que tuvo lugar la presente investigación en los siguientes documentos legislativos:

1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
2. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
3. Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

Actualmente conviven con los documentos anteriores las siguientes leyes educativas que se considera oportuno analizar a pesar de no haber afectado al currículo de la asignatura durante el curso de la investigación.

4. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
5. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Esta legislación en Andalucía se desarrolla en las siguientes órdenes y decretos:

- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Orden de 17 de mayo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria y bachillerato en Andalucía.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Nos disponemos, pues, a fin de fijar con claridad las verdaderas repercusiones de estos documentos –tanto en posibilidades como en limitaciones–, a adentrarnos en su estudio para terminar concretando lo relativo a la enseñanza de la literatura, la educación literaria y el lenguaje escrito.

2. La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo: bases del enfoque por competencias

La LOE fue publicada el 4 de mayo de 2006 en el número 106 del Boletín Oficial del Estado y consta de 49 páginas. Se compone de un preámbulo, un título preliminar, ocho títulos y un total de 157 artículos relativos a la educación.

Al comienzo del documento, en el preámbulo, se realiza un ensayo en torno al valor de la educación, que se define como el medio idóneo para construir la personalidad del individuo, desarrollar sus capacidades, conformar su identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando tres dimensiones, la cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Se añade que es el medio a través del cual se puede garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica que es imprescindible para la creación de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Tras la definición de la educación se realiza una vista al pasado, un recorrido histórico por los diferentes sistemas educativos que se han implantado en España hasta la actualidad, reconociendo que la generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país aunque actualmente es un hecho. A pesar del reconocimiento de este hecho como un logro, desde mediados de la década de los noventa se impone la autocrítica y por lo tanto la necesidad de mejorar la calidad de la educación del actual sistema. Actualmente, en España se tiene la convicción de que es necesario mejorar este aspecto de la sociedad y ese es el fin de dicha reforma legislativa.

Esta ley tiene tres principios fundamentales. El primero radica en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo, el segundo en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo y por último, el tercer principio consiste en un compromiso con los objetivos de educación planteados por la Unión Europea para los años venideros.

Por lo tanto se incide en la importancia de acomodar el sistema educativo español a las propuestas de la Unión Europea y de la Unesco que radican en la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas educativos, la mejora de la capacitación de los docentes, el desarrollo de las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, la garantía del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, el aumento de la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos así como el aprovechamiento de los recursos disponibles.

Se afirma que para alcanzar estas metas es necesario concebir la formación como un proceso permanente, incrementar por lo tanto la flexibilidad del sistema educativo, y para que esto sea posible conceder espacios de autonomía a los centros docentes, porque a pesar de que las diferentes Administraciones establezcan el marco general en el que se desarrolla la actividad educativa, los centros deberán poseer un margen de actuación adaptado a las circunstancias del entorno, del alumnado y de las familias, para así conseguir el éxito escolar en todos los estudiantes.

Tras las reflexiones iniciales del preámbulo en las que como hemos visto se asientan los principios que han configurado la legislación educativa vigente, en el título Preliminar se establecen los principios y fines de la educación seguidos de la estructura de las diferentes enseñanzas reconociendo como obligatorias únicamente la educación primera y la Educación Secundaria obligatoria, y recuperando la Educación Infantil como una etapa única.

En lo que respecta a la Educación Secundaria obligatoria se afirma que debe combinar el principio de la educación común con el de la atención a la diversidad del

alumnado, de manera que se permite a los centros educativos la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado. Se especifica que para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de la etapa.

Si nos centramos en el currículo, la novedad de esta ley radica en la asignatura de Educación para la Ciudadanía¹ que nace con la finalidad de ofrecer un estudio acerca de las características y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española así como en las declaraciones universales de los derechos humanos y de los valores comunes que constituyen la ciudadanía en un contexto global.

La LOE no se centra únicamente en las etapas que comprenden desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato, sino que también se regula la formación profesional, las enseñanzas artísticas y la educación de personas adultas.

En el título II se tratan los casos de los alumnos que requieran una atención específica por presentar una necesidad de apoyo educativo. Esta ley trata también en este apartado la compensación de las desigualdades a través de programas desarrollados en centros escolares o en zonas geográficas donde sea imprescindible una intervención educativa compensatoria.

El título III trata el protagonismo del profesorado en esta reforma educativa, así como su formación inicial y permanente cuya reforma, anuncia que se realizará en los años venideros.

El título IV regula los aspectos relacionados con los centros docentes, su tipología, su régimen jurídico y la programación de la red de centros.

El título VI legisla la evaluación del sistema educativo, elemento fundamental para la mejora de la educación.

En el título VII se solicita a la inspección educativa el apoyo en la elaboración de los proyectos educativos y en las sesiones de evaluación de los centros escolares.

En el título VIII, el último, se aborda la dotación de recursos económicos.

En relación con la adquisición de hábitos lectores y la importancia de la lectura para el desarrollo de las capacidades encontramos dos referencias en esta ley. En primer lugar una formulación del segundo punto del artículo 2 tras la exposición de los fines de la educación que dice así:

¹ Tanto para Educación Primaria como Secundaria.

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación (LOE, 2/2006, p.13).

En segundo lugar, en el artículo 26, se formula el segundo principio pedagógico de la Educación Secundaria obligatoria que es el siguiente:

En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias (LOE 2/2006, p.27).

2.1. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

El Real Decreto 1631/2006 consta de diecinueve artículos y se crea con el fin de establecer las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria para así asegurar una formación común a todo el alumnado y garantizar la validez de los títulos otorgados al finalizar dicha etapa². Este documento establece como prioritaria la atención a las competencias básicas que se incorporan a las enseñanzas mínimas por primera vez. Se definen las competencias básicas como los elementos cuyo logro capacitará al alumnado para su realización personal, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Se dispone en el Real Decreto los principios de la Educación Secundaria, sus fines y objetivos y otros aspectos relacionados con el currículo como las competencias básicas o los criterios de evaluación. Se observa también el desarrollo de otros aspectos organizativos como el horario, la titulación, la promoción o la autonomía de los centros y otros relacionados con la atención a la diversidad: los programas de diversificación curricular o los programas de cualificación profesional inicial.

² Cada administración está obligada a establecer el currículo de la Educación Secundaria partiendo de los mínimos que establece este Real Decreto y que corresponderán al sesenta y cinco por ciento del horario escolar y al cincuenta y cinco por ciento de las comunidades autónomas que posean una lengua cooficial.

Relativos a la lectura y a la asignatura de lengua Castellana y Literatura podemos destacar las siguientes particularidades. En primer lugar se observa que se disponen doce objetivos para la etapa entre los que cabe destacar el siguiente: “Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura” (RD, 1631, 2006, p.679). Es el único objetivo relacionado con los elementos curriculares de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura como veremos más adelante. Se persigue, por lo tanto, que el alumnado sea capaz de producir textos orales y escritos así como que pueda comprenderlos. Se indica también que se pretende que el alumnado se inicie en el estudio y lectura de textos literarios.

En relación a la lectura, en los artículos cuarto y quinto, que se refieren a la organización de los cursos, se deja constancia de que la comprensión lectora y la expresión escrita, junto a otros contenidos transversales como la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información o la educación en valores, se trabajarán en todas las asignaturas.

También en relación al hábito lector, en el séptimo artículo, en el que se definen las competencias básicas y se explica la forma de desarrollarlas en el currículo, se firma que constituye un valor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Se promulga la obligación de los centros de reservar un tiempo en todas las materias para esta actividad.

En el anexo I encontramos la información relativa a las competencias básicas y en el anexo II se desarrollan los contenidos y criterios de evaluación de las distintas materias de la Educación Secundaria Obligatoria. Ambos aspectos merecen especial atención por nuestra parte.

2.1. Las competencias básicas

Como hemos señalado anteriormente, el Real Decreto 1631/2006 se refiere a las competencias básicas como aquellas competencias que el alumnado debe desarrollar para ser una persona capaz de trabajar en la sociedad de forma adulta y autónoma desarrollando formas de aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida. Se afirma que la inclusión de las competencias básicas como elementos curriculares junto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación tiene tres finalidades. La primera, integrar los aprendizajes de las diferentes áreas, tanto los formales como los no formales. La segunda, aportar una finalidad práctica a dichos aprendizajes y por último orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible. Según la legislación, las competencias básicas son un medio para inspirar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las competencias que se disponen como imprescindibles en el Real Decreto y que se mantendrán en Andalucía como veremos en el Decreto 231/2007 son las siguientes:

a) *Competencia en comunicación lingüística.* La competencia en comunicación lingüística se explica como la capacidad de una persona para comunicarse de forma oral o por escrito así como para representar, interpretar y comprender la realidad que rodea al individuo, comprender y construir el conocimiento u organizar y regular el propio pensamiento, las emociones y la conducta.

Es la competencia que otorga a la persona la capacidad de expresarse en sociedad, de entablar conversaciones, diálogos y debates. De exponer mediante la argumentación lógica las propias opiniones. Es también la capacidad que permite al individuo leer y escribir, interpretar un código escrito y desarrollarlo a su vez. Le posibilita el acercamiento a la lectura como fuente de placer, como una puerta a la imaginación y la fantasía que le facilita el descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas.

Comprender los actos comunicativos, interpretarlos y saber producirlos son actos prácticos que un individuo adulto que quiera relacionarse con éxito en un entorno social necesita dominar, y para ello es necesario disponer de esta competencia básica que aglutina todos estos procesos. Todas las materias del currículo de secundaria deben ser capaces de mejorar la capacidad del alumno hasta lograr su pleno desarrollo en esta competencia, especialmente en la asignatura de Lengua Castellana y su Literatura, pues en ella se le otorgan las herramientas lingüísticas para mejorar la decodificación e interpretación del código lingüístico.

Poseer esta competencia no requiere únicamente la capacidad de saber comprender y utilizar el código, sino tener conciencia de los mecanismos culturales y las convenciones sociales que regulan su uso. La pragmática y la empatía son dos contenidos que el alumno deberá incorporar en su proceso de aprendizaje para poder desarrollarse con éxito en el ámbito comunicativo.

La competencia en comunicación lingüística no se restringe únicamente a la comunicación en castellano o en alguna de las lenguas cooficiales de España, sino también en una lengua extranjera, que el alumno deberá dominar para relacionarse de forma efectiva en ese idioma.

b) *Competencia matemática.* Esta competencia puede definirse como la capacidad para utilizar, relacionar e interpretar los números, sus operaciones básicas, los símbolos, las formas de expresión y razonamiento matemático así como el espacio.

Se pone en práctica en la medida en la que estos factores se necesitan para resolver situaciones de la vida cotidiana, relacionadas con las responsabilidades diarias y con realidades del mundo laboral. Por este motivo, su desarrollo en la educación secundaria

obligatoria será óptimo en cuanto de forma espontánea el alumnado aplique a situaciones reales los contenidos aprendidos, así como las destrezas necesarias para elaborar y comprender una argumentación matemática, expresarse y comprender el lenguaje matemático.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Es la capacidad para relacionarse con el entorno, el propio cuerpo y lo que lo rodea, el mundo natural y el creado por el hombre.

Esta competencia implica el desarrollo adecuado en el espacio físico en el que se desarrolla la vida y la actividad humana así como el deseo de mejorarlo, siendo conscientes de las consecuencias de la presencia del hombre en su entorno más inmediato y el más lejano. El desarrollo de esta competencia permitirá al alumnado establecer unos hábitos de vida saludables que le permitan relacionar con éxito el medio físico en el que vive y su cuerpo.

Asimismo esta competencia, una vez desarrollada por el alumnado, le permitirá establecer contacto con las técnicas y destrezas propias de la investigación, al incorporar nociones de los ámbitos científicos y técnicos. A su vez, implicará el reconocimiento de los límites de la ciencia y de la propia actividad investigadora. A su vez, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico proporciona destrezas que se pueden relacionar con la tecnología como disciplina imprescindible para la vida diaria.

Se relaciona con esta competencia el cuidado del medio ambiente, el consumo responsable y el uso racional de los recursos naturales. Supone el desarrollo de las habilidades científico-técnicas en la vida diaria para la relación de la persona con su entorno más próximo y su concienciación con los problemas del medio.

d) Tratamiento de la información y competencia digital. Esta competencia se explica como la habilidad para buscar, encontrar, identificar, seleccionar y utilizar adecuadamente la información necesaria para un fin. En un entorno en el que los medios digitales están al alcance del alumnado, este debe desarrollar las capacidades necesarias para utilizarlos de forma autónoma, sostenible, independiente y razonable.

Esta competencia desarrollará en el alumnado la capacidad para emplear idóneamente las nuevas tecnologías como medios de comunicación social y como fuentes de acceso a la información. Debido a la ingente cantidad de datos a los que se puede acceder a través de ellas, se tendrá que trabajar los diferentes métodos y herramientas de uso.

Incluye el desarrollo de esta competencia la habilidad de sacar el máximo provecho de los recursos disponibles, no restringiendo su uso ni sus posibilidades. El alumnado será competente en este ámbito cuando sea autónomo e independiente en el uso de las nuevas tecnologías, sea capaz de discriminar la información relevante y pueda utilizarla de forma útil en la vida diaria aplicada a los problemas de la realidad cotidiana y del mundo laboral.

e) *Competencia social y ciudadana.* La competencia social y ciudadana se detalla como la capacidad del alumnado para relacionarse con su medio social más próximo, desarrollando la cooperación, la convivencia y la ciudadanía democrática de forma libre y autónoma. Para ello se pretende la elaboración de un juicio propio basado en el conocimiento de la evolución de las diferentes sociedades en el mundo y su evolución hasta los sistemas democráticos.

El crecimiento personal dentro de la sociedad y la desenvoltura del alumnado en este medio, ejerciendo sus deberes como ciudadano libre, consciente de los problemas que le rodean y con actitud para ayudar en su resolución significará el desarrollo de esta competencia en el alumnado

Significa también que el alumnado sienta que pertenece a una sociedad global, a la que puede acceder a través de los numerosos medios de comunicación, pero que a su vez pertenece a una sociedad local que no es incompatible con la global.

Asimismo, implica el conocimiento, respeto y puesta en práctica de las normas sociales de convivencia para establecerlas en su vida diaria y en su entorno laboral.

f) *Competencia cultural y artística.* La competencia cultural y artística se puede definir como la capacidad que el alumno poseerá si es capaz de desarrollar los siguientes objetivos:

- Conocer los aspectos básicos de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.
- Apreciar el arte y la cultura en sus distintas manifestaciones y disfrutar con ellas.
- Aplicar herramientas de trabajo colaborativo y habilidades de pensamiento divergente.
- Cultivar la propia capacidad estética a través de la creatividad y la imaginación.
- Mostrar una actitud crítica, abierta y respetuosa hacia la diversidad de expresiones culturales y artísticas.
- Contribuir en la conservación del patrimonio cultural.

En el área de la Lengua Castellana y Literatura las referencias artísticas y al patrimonio cultural se referirán al ámbito literario, contemplado desde una perspectiva histórica o contemporánea.

g) *Competencia para aprender a aprender.* Aprender a aprender es la competencia que otorga a la persona la capacidad de regular su propio aprendizaje a lo largo de su vida, incluso habiendo finalizado su etapa escolar. Para ello debe ser consciente del desarrollo de las siguientes habilidades: la memoria, la atención, la concentración, la comprensión lectora, la expresión lingüística o la motivación. También es necesario ser consciente del rendimiento personal y de los límites a la vez que se produce un esfuerzo en su superación.

Esta competencia implica también la inquietud de la persona por conocer el mundo, cuestionarse interrogantes no resueltos y motivarse en la búsqueda de respuestas. Asimismo son relevantes las formas de adquisición de la información, su interpretación y su asimilación como contenidos para el crecimiento personal.

Todas estas características hacen necesaria la perseverancia en el aprendizaje como una cualidad propia de la competencia que el alumno debe desarrollar.

h) Autonomía e iniciativa personal. La autonomía e iniciativa personal es la competencia que persigue desarrollar en el alumnado valores como la constancia, el esfuerzo, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, el conocimiento de sí mismo, el aprendizaje de los errores o la contención de la necesidad de satisfacción inmediata. Todos estos valores ayudarán al alumnado a gestionar su crecimiento personal, su proceso de aprendizaje, su relación con los demás y su incorporación a la sociedad como adulto.

Asimismo, esta competencia aportará los recursos y las habilidades necesarias para gestionar un proyecto y ponerlo en práctica siendo consciente de las limitaciones de uno mismo, de las propias actitudes y de los aspectos en los que el esfuerzo debe ser mayor para rentabilizar un trabajo.

La competencia en autonomía e iniciativa personal compendia una serie de valores que en la vida real suponen la capacidad de desarrollar proyectos personales con creatividad, iniciativa y autocrítica.

2.3. La materia de Lengua castellana y Literatura y la competencia en comunicación lingüística

Evidentemente, la competencia en comunicación lingüística está muy unida a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en cuanto a la comprensión lectora y expresión lingüística se refiere. Así, en la introducción que realiza el Real Decreto para situar el contexto de la materia, afirma que su objetivo básico es conseguir el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Debe existir, por lo tanto, una fuerte cohesión entre las competencias básicas y el resto de los elementos curriculares. El objetivo principal es el mismo que se propone para la Educación Primaria, sin embargo se marca una progresión en el resto de los objetivos y en los contenidos con respecto a la etapa anterior. La progresión radica en la ampliación de las prácticas discursivas que son objeto de estudio, comprensión y producción por parte del alumnado, en el aumento de la importancia de la lengua en el ámbito académico, de la importancia de las convenciones literarias y su contexto histórico y de la relevancia de la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, su uso y la sistematización de los diferentes conocimientos lingüísticos.

Con respecto a la contribución de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de las competencias básicas, en el Real Decreto se afirma que desde esta materia se puede contribuir de forma directa a la consecución de las siguientes competencias básicas.

- a) Comunicación lingüística: la materia contribuye a la adquisición de esta competencia básica pues para que se produzca una comunicación es necesario aprender la lengua en la que se realiza este proceso. Al aprender los mecanismos de funcionamiento de una lengua se produce el acercamiento al conocimiento lingüístico general, favoreciendo de esta manera la adquisición de otras lenguas y contribuyendo a la adquisición de la competencia.
- b) Aprender a aprender: las cuatro destrezas, hablar y escuchar, leer y escribir se aprenden para comunicarse pero también para que la persona sea capaz de dirigir su proceso de enseñanza-aprendizaje el resto de su vida. Ese es uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de las cuatro destrezas: el aprendizaje autónomo y personal.
- c) Tratamiento de la información y competencia digital: en la materia de Lengua Castellana y Literatura se produce un acercamiento a una gran variedad de textos que se descodifican, se interpretan y se analizan, de esta manera se desarrolla continuamente el tratamiento de la información. Si a la vez se emplean, y cada vez más se hace en las aulas, medios digitales, se estará desarrollando transversalmente la competencia digital.
- d) Social y ciudadana: si el principal objetivo de la asignatura es desarrollar en el alumnado su capacidad para comunicarse, se estará contribuyendo a la adquisición de esta competencia, pues la comunicación es imprescindible para desarrollarse en sociedad, para ser un adulto maduro y competente que sea capaz de integrarse en la ciudadanía con responsabilidad. Asimismo, el conocimiento de la diversidad lingüística deberá ir acompañado de una actitud de respeto a la diferencia que está en íntima relación con la competencia social y ciudadana.
- e) Cultural y artística: a través del acercamiento a los textos literarios, sus autores y el contexto en el que la Literatura se ha desarrollado en cada época de la historia, se está relacionando al alumnado con esta competencia básica. Los temas, contenidos, ideas y sentimientos a los que se acerca el alumnado al tratar la literatura, son recurrentes al resto de formas artísticas, de modo que se ayuda a la comprensión del hecho artístico y su interpretación a través de la lectura literaria.

2.3.1. Objetivos

La materia de Lengua Castellana y Literatura desarrolla doce objetivos generales que han de conseguir en los cuatro cursos de la etapa.

Los doce objetivos se corresponden con los cuatro bloques de contenidos:

- a) Bloques uno y dos: hablar, escuchar y conversar; y leer y escribir:
 1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
 2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
 3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza personal.
 4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
 5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
 6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos del ámbito académico.
 7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
- b) Bloque tres: educación literaria.
 1. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidación de hábitos lectores.
 2. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
 3. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

c) Bloque cuatro: conocimiento de la lengua.

1. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
2. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

Los dos primeros son relativos a la comprensión y expresión lingüística en las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. El tercer objetivo propone que el alumnado conozca la diversidad lingüística española y la respete. Los objetivos número cuatro y cinco manifiestan la intención de que el alumnado aprenda a expresarse de forma idónea para desenvolverse con éxito en la sociedad empleando los mecanismos de la lengua oral y escrita. Los objetivos sexto y séptimo pueden clasificarse como los que buscan el desarrollo de la capacidad de conocer, interpretar la información y desenvolverse en el ámbito académico de forma autónoma, empleando los medios de comunicación social. Los objetivos ocho, nueve y diez hacen referencia al ámbito literario; el octavo fin es conseguir que la lectura se transforme en una forma de placer para los alumnos; el noveno acercar al alumnado a los textos literarios empleando conceptos necesarios para la comprensión de la temática o las convenciones genéricas; por último el décimo objetivo se propone que el alumnado deberá conocer los conceptos relativos al patrimonio literario valorándolo. Los dos últimos objetivos se refieren al análisis lingüístico. El undécimo pone al servicio de la comunicación el estudio lingüístico, al afirmar que el fin último es conocer el funcionamiento de la lengua para aplicarlo al desarrollar las cuatro destrezas. Por último, el duodécimo objetivo expresa la necesidad de analizar los textos para no repetir patrones de comportamientos clasistas, racistas o sexistas u otros estereotipos sociales.

Como podemos comprobar, todos los objetivos, exceptuando los números ocho, nueve y diez, se ponen al servicio del fin último que es el de desarrollar la competencia lingüística. Los tres objetivos citados anteriormente, se incluyen con una referencia más explícita al ámbito literario, buscando desarrollar la competencia cultural y artística de una forma más evidente, aunque colaborando implícitamente en el proceso comunicativo. Se hace referencia también en los objetivos a la consecución de la competencia de aprender a aprender en los objetivos sexto y séptimo al igual que a la adquisición de la competencia relativa al tratamiento de la información y competencia digital. Por último podemos establecer una clara sintonía entre la competencia social y ciudadana y los objetivos relativos a la comunicación, pues para el desarrollo social es imprescindible conocer los medios y canales de comunicación así como saber utilizarlos.

2.3.2. Contenidos

El Real Decreto divide el currículo de la materia en cuatro ámbitos con el objetivo de separar los contenidos y clasificarlos, no con intención de proponer una metodología diferenciada para la aplicación de actividades en el aula. De hecho, se propone la integración de los diferentes bloques de contenidos:

1. Hablar, escuchar y conversar.
2. Leer y escribir.
3. Educación literaria.
4. Conocimiento de la lengua.

Los dos primeros bloques se refieren al estudio y práctica de las cuatro destrezas. La razón de dividirlos en dos bloques responde al hecho de que las herramientas y habilidades que se trabajan son diferentes aunque los ámbitos en los que las cuatro se desarrollan sean los mismos: los medios de comunicación y las relaciones interpersonales. La progresión y gradación de los contenidos de los dos primeros bloques obedece a diversos criterios: la proximidad de las prácticas discursivas a la realidad del alumnado y la complejidad textual.

En el bloque de la educación literaria se parte de los contenidos iniciales que el alumnado habrá adquirido en la Educación Primaria relativos al hecho literario, su comprensión y expresión. Este primer acercamiento se afianzará en la Educación Secundaria con el objetivo principal de crear hábitos de lectura o consolidarlos, aumentar el caudal literario al que el alumnado tiene acceso y sistematizar la historia literaria y sus convenciones.

El último bloque, reservado al conocimiento de la lengua, se centra en la reflexión del uso lingüístico, en el estudio de la sistematización de la lengua. Es preciso que este bloque esté interrelacionado con el resto para su estudio sirva al desarrollo de otras habilidades o competencias y así realizar un estudio de los contenidos con finalidad práctica.

Los contenidos que el Real Decreto divide por cursos se establecen en cada uno de ellos siguiendo una paulatina progresión que permite al alumno aprender nuevos conceptos basándose en su experiencia previa. El alumnado de Educación Secundaria obtiene los conocimientos básicos de su etapa en Educación Primaria y obtiene los contenidos que propone el Real Decreto de forma progresiva.

De forma sintética, quedan recogidos en las siguientes tablas.

Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar	
Primer ciclo	
1.º ESO	2.º ESO
Comprensión de noticias de actualidad.	Comprensión de informaciones de actualidad.
Exposición de informaciones actuales.	Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación.
Narración oral que inserte descripciones sencillas, incluyendo ideas y valoraciones.	Presentación de informaciones de forma ordenada y clara.
Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo a la presentación de tareas, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación.	Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo a la presentación de tareas, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones en informativos y documentales.
Participación activa en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre la organización de las tareas, en la descripción de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.	Participación activa en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, en las aportaciones de informaciones útiles para el trabajo en común y en la exposición de breves informes sobre las tareas realizadas.
Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.	Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
Uso de la lengua para ser consciente de los propios pensamientos, conocimientos e ideas y para regular la propia conducta.	Uso de la lengua para ser consciente de los propios pensamientos, conocimientos e ideas y para regular la propia conducta.

Tabla 6: Contenidos correspondientes al bloque “Escuchar, hablar y conversar” para el primer ciclo de la ESO.

Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar	
Segundo ciclo	
3.º ESO	4.º ESO
Comprensión de noticias de textos de los medios de comunicación audiovisual como reportajes y entrevistas.	Comprensión de noticias de textos de los medios de comunicación audiovisual como debates en radio y televisión o las opiniones de oyentes.
Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación.	Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación, contrastando las diferentes opiniones.
Explicaciones orales sencillas sobre hechos de actualidad social política o cultural.	Presentación orales sobre temas de la realidad académica o actualidad que admitan diferentes puntos de vista.
Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo a la presentación de tareas, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones en informativos, documentales, reportajes o entrevistas.	Comprensión presentaciones, exposiciones o conferencias relacionadas con diferentes materias y realizadas en el ámbito académico.
Intervención activa en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, en las aportaciones de informaciones útiles para el trabajo en común y en la exposición de breves informes sobre las tareas realizadas.	Intervención activa en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas.
Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.	Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
Uso de la lengua para ser consciente de los propios pensamientos, conocimientos e ideas y para regular la propia conducta.	Uso de la lengua para ser consciente de los propios pensamientos, conocimientos e ideas y para regular la propia conducta.

Tabla 7: Contenidos correspondientes al bloque “Escuchar, hablar y conversar” para el segundo ciclo de la ESO.

Bloque 2: Leer y escribir Primer ciclo	
1.º ESO	2.º ESO
Comprensión de textos de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como instrucciones de uso, normas y avisos.	Comprensión de textos de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como normas, avisos y comunicaciones.
Comprensión de textos de los medios de comunicación con atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de los hechos.	Comprensión de textos de los medios de comunicación especialmente de información sobre hechos, noticias y crónicas.
Comprensión de textos académicos especialmente los expositivos, explicativos, las instrucciones y la consulta.	Comprensión de textos académicos especialmente los expositivos, explicativos, las instrucciones y la consulta.
Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información.	Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información.
Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.	Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.
Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como cartas, notas y avisos.	Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como participación en foros y cartas de solicitud.
Composición de textos de los medios de comunicación, especialmente noticias.	Composición de textos de los medios de comunicación, especialmente crónicas.
Composición de textos académicos, como resúmenes, exposiciones, glosarios y conclusiones.	Composición de textos académicos, como resúmenes, exposiciones, glosarios e informes de tareas y aprendizajes.
Interés por la composición escrita.	Interés por la composición escrita.
Interés por la buena presentación de los textos escritos.	Interés por la buena presentación de los textos escritos.

Tabla 8: Contenidos correspondientes al bloque “Leer y escribir” para el primer ciclo de la ESO.

Bloque 2: Leer y escribir Segundo ciclo	
3.º ESO	4.º ESO
Comprensión de textos de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como convocatorias, órdenes del día, actas y reglamentos.	Comprensión de textos de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como disposiciones legales, folletos y correspondencia institucional y comercial.
Comprensión de textos de los medios de comunicación reconociendo las diferencias entre información y opinión, en crónicas, reportajes y entrevistas.	Comprensión de textos de los medios de comunicación especialmente de los géneros de opinión como editoriales o columnas.
Comprensión de textos académicos atendiendo especialmente a la consulta de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información.	Comprensión de textos académicos atendiendo especialmente a la consulta de diccionarios, glosarios y otras fuentes como ensayos.
Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información.	Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información.
Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.	Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.
Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como participación en foros, diarios personales, reglamentos o circulares.	Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como foros, solicitudes e instancias, reclamaciones e curriculum vitae y folletos.

Composición de textos de los medios de comunicación, como reportajes o entrevistas.	Composición de textos de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión.
Composición de textos académicos, como textos explicativos y expositivos así como la elaboración de proyectos e informes.	Composición de textos académicos, como textos explicativos y expositivos así como la elaboración de proyectos e informes.
Interés por la composición escrita.	Interés por la composición escrita.
Interés por la buena presentación de los textos escritos.	Interés por la buena presentación de los textos escritos.

Tabla 9: Contenidos correspondientes al bloque “Leer y escribir” para el segundo ciclo de la ESO.

Bloque 3: Educación literaria Primer ciclo	
1.º ESO	2.º ESO
Lectura de obras adecuadas a la edad.	Lectura de obras adecuadas a la edad.
Lectura y recitado de poemas reconociendo el ritmo, la versificación y algunas figuras literarias.	Lectura y recitado de poemas prestando atención al valor simbólico del lenguaje poético, al sentido de los recursos retóricos más importantes.
Lectura de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas.	Lectura de relatos comparando temas, elementos, formas de inicio, desarrollo cronológico y desenlaces de la historia.
Lectura de textos teatrales reconociendo sus aspectos formales.	Lectura de textos teatrales reconociendo algunos subgéneros y prestando atención a su estructura.
Diferenciación de los grandes géneros literarios.	Diferenciación de los principales subgéneros literarios.
Composición de textos de intención literaria.	Composición de textos de intención literaria.
Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.	Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.
Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.	Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.

Tabla 10: Contenidos correspondientes al bloque “Educación Literaria” para el primer ciclo de la ESO.

Bloque 3: Educación literaria Segundo ciclo	
3.º ESO	4.º ESO
Lectura de obras adecuadas a la edad relacionándolos con los periodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII.	Lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad.
Lectura y recitado de poemas comparando el tratamiento de temas recurrentes en distintos periodos literarios y valorando la función de los elementos simbólicos, rítmicos y métricos del poema.	Lectura y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias.
Lectura de relatos observando la transformación de la narrativa desde la épica medieval en verso a la narración moderna en prosa.	Lectura de relatos contemporáneos de diverso tipo que ofrezcan diferentes estructuras y voces narrativas.
Lectura dramatizada del teatro clásico español.	Lectura de textos teatrales contemporáneos constatando algunas innovaciones en las formas.
	Conocimiento de las características generales de los periodos literarios desde el siglo XIX hasta la actualidad.
	Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.

Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sencillos sobre las lecturas.	Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sencillos sobre las lecturas.
Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.	Utilización con cierta autonomía de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.
Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.	Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

Tabla 11: Contenidos correspondientes al bloque “Educación Literaria” para el segundo ciclo de la ESO.

Bloque 4: Conocimiento de la lengua Primer ciclo	
1.º ESO	2.º ESO
Observación de diferencias entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales.	Reconocimiento de las diferencias entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales.
Conocimiento de la diversidad lingüística y de la distribución geográfica de España.	
Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo.	Reconocimiento de algunos significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración.
Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal.	Identificación y uso de la deixis personal, temporal y espacial.
Identificación y uso reflexión de conectores textuales, como los explicativos, temporales y de orden y de mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis).	Identificación de conectores textuales como los de orden, explicativos y de contraste y de mecanismos de referencia interna tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis e hiperónimos).
Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales.	Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales, con especial atención a los usos del presente de indicativo.
Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente, identificando el sujeto, y los complementos del verbo, y comprensión de una terminología sintáctica básica.	Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente, identificando el sujeto y los complementos del verbo distinguiendo entre los argumentales y no argumentales, transformando oraciones para observar diferentes papeles semánticos del sujeto, y comprensión de una terminología sintáctica básica.
Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado especialmente las expresiones con valor explicativo como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo.	Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado especialmente las expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y gerundio.
Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las categorías gramaticales y los mecanismos de formación de palabras.	
Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares.	Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares.
Iniciación en el uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.	Familiarización con el uso del diccionario de sinónimos y de los correctores ortográficos de los procesadores de textos.
Conocimiento y uso de las normas ortográficas.	Conocimiento y uso de las normas ortográficas.

Tabla 12: Contenidos correspondientes al bloque “Conocimiento de la Lengua” para el primer ciclo de la ESO.

Bloque 4: Conocimiento de la lengua Segundo ciclo	
3.º ESO	4.º ESO
Conocimiento de la diferencia entre los usos orales formales e informales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados.	Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en los distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según la situación.
	Conocimiento de la diversidad lingüística de España y de la situación del español en el mundo.
Reconocimiento y uso de los significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración y las perífrasis verbales de carácter modal.	
Identificación y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas.	Reconocimiento y uso de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos expositivos y argumentativos e identificación y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas.
Identificación y uso de conectores textuales, con especial atención a los distributivos, de orden, contraste, explicación y causa, y de los mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos, especialmente las nominalizaciones y los hiperónimos de significado abstracto.	Identificación y uso de distintos procedimientos de conexión con especial atención a los conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, y de los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna, favoreciendo la autonomía en la revisión de los propios textos.
Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos con atención a los valores actuales de las perífrasis verbales.	Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado.
Comparación de los diferentes comportamientos sintácticos de un mismo verbo en algunas de sus acepciones, identificando el sujeto, los complementos verbales, incluyendo entre estas funciones las que tienen forma oracional (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales) y uso de la terminología sintáctica adecuada.	Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades.
Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado a través de la transformación de oraciones independientes, coordinadas o yuxtapuestas en subordinadas adverbiales o en oraciones subordinadas causales, consecutivas, condicionales y concesivas.	Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado empleando: aposición, adjetivos y oración de relativo; construcción de participio y gerundio, oración coordinada, subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.
Conocimiento de las funciones sintácticas características de las clases de palabras y análisis de su forma.	Distinción entre la forma y la función de las palabras, así como conocimiento de procedimientos léxicos y sintácticos para el cambio de categoría.
Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta.	Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, registro y normativa).
Uso progresivamente autónomo de diccionarios y de correctores ortográficos de los procesadores de textos.	Uso con cierta autonomía de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.
Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas.	Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, empleando los términos apropiados en la explicación sobre el uso.

Tabla 13: Contenidos correspondientes al bloque "Conocimiento de la Lengua" para el segundo ciclo de la ESO.

La gradación de los contenidos que se observa en la etapa en cada uno de los bloques responde a las siguientes características:

- a) Existe una gradación inicial entre el primer ciclo y el segundo. En los dos primeros cursos de la etapa se le otorga al alumnado unos conocimientos básicos en cada uno de los bloques de contenidos que le servirán para profundizar en el segundo ciclo.
- b) En ambos ciclos se estudian los mismos contenidos aunque con diferente nivel de profundidad. En el primer curso de cada ciclo el estudio es más básico y se completa en el segundo curso.
- c) En determinados grupos de contenidos la gradación no se produce por la complejidad sino por la necesidad de dosificar los contenidos, por lo tanto no se produce una gradación sino un estudio lineal dividido en dos o en cuatro cursos.

2.3.3. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación se clasifican en los cuatro cursos que componen la etapa y en el documento legislativo aparecen relacionados con los contenidos³.

El Real Decreto presenta nueve criterios de evaluación para cada uno de los cursos, cada uno de ellos pertenece a un bloque de contenidos diferentes tal y como señalamos en los siguientes cuadros.

1.º ESO	
Bloque 1	Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
Bloque 2	Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

³ Expuestos en el apartado 2.2.3.

Bloque 3	<p>Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.</p> <p>Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.</p> <p>Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula o realizar alguna transformación sencilla en esos textos</p>
Bloque 4	<p>Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.</p> <p>Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.</p>

Tabla 14: Criterios de evaluación para 1º de ESO

2.º ESO	
Bloque 1	<p>Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje.</p> <p>Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>
Bloque 2	<p>Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.</p> <p>Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.</p>
Bloque 3	<p>Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad; reconocer la estructura de la obra y los elementos del género; valorar el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.</p> <p>Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a la caracterización de los subgéneros literarios, a la versificación, al uso del lenguaje y a la funcionalidad de los recursos retóricos en el texto.</p> <p>Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula o realizar algunas transformaciones en esos textos.</p>
Bloque 4	<p>Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.</p> <p>Conocer una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.</p>

Tabla 15 : Criterios de evaluación para 2º de ESO.

3.º ESO	
Bloque 1	Entender instrucciones y normas dadas oralmente; extraer ideas generales e informaciones específicas de reportajes y entrevistas, seguir el desarrollo de presentaciones breves relacionadas con temas académicos y plasmarlo en forma de esquema y resumen. Realizar explicaciones orales sencillas sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
Bloque 2	Extraer y contrastar informaciones concretas e identificar el propósito en los textos escritos más usados para actuar como miembros de la sociedad; seguir instrucciones en ámbitos públicos y en procesos de aprendizaje de cierta complejidad; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.
Bloque 3	Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; situar básicamente el sentido de la obra en relación con su contexto y con la propia experiencia. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a la presencia de ciertos temas recurrentes, al valor simbólico del lenguaje poético y a la evolución de los géneros, de las formas literarias y de los estilos. Mostrar conocimiento de las relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto en que aparecen y los autores más relevantes de la historia de la literatura, realizando un trabajo personal de información y de síntesis o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.
Bloque 4	Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso. Conocer la terminología lingüística necesaria para la reflexión sobre el uso.

Tabla 16: Criterios de evaluación para 3º de ESO.

4.º ESO	
Bloque 1	Extraer las ideas principales y los datos relevantes de presentaciones de una cierta extensión o de conferencias no muy extensas e identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar. Realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
Bloque 2	Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados. Exponer, explicar, argumentar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar de planificar y revisar el texto.
Bloque 3	Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de cierta extensión y novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje, el punto de vista y el oficio del autor; relacionar el sentido de la obra con su contexto y con la propia experiencia. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea.

	Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, realizando un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.
Bloque 4	Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos. Conocer y usar la terminología lingüística adecuada en la reflexión sobre el uso.

Tabla 17: Criterios de evaluación para 4º de ESO.

Los criterios de evaluación que hemos clasificado en bloques de contenidos están ordenados de manera que cada uno de ellos se refiere, en niveles distintos de profundidad, a un ámbito de conocimiento y empleo de la lengua similar:

1. Escuchar y comprender.
2. Hablar con corrección.
3. Leer de forma autónoma y competente.
4. Escribir textos de diversas características.
5. Opinar coherentemente sobre una lectura personal.
6. Emplear los conocimientos literarios en la lectura y valoración de fragmentos literarios.
7. Componer textos literarios.
8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas lingüísticas.
9. Usar la terminología lingüística adecuada.

Junto a cada criterio de evaluación se explica cómo se puede comprobar que el alumnado ha alcanzado los objetivos mínimos, haciendo referencia a actividades, ejercicios o tareas.

2.3.4. Metodología

El Real Decreto 1631 no especifica una metodología concreta para ninguna de las asignaturas del currículo y por lo tanto, tampoco para Lengua Castellana y Literatura. El Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones realiza algunos cambios en las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

En el artículo 5 se organiza el cuarto curso indicando las siguientes materias que se deberán cursar: Educación Ética Cívica, Educación Física, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura y si la hubiera la lengua cooficial y su literatura, Matemáticas y una primera lengua extranjera. Como optativas el alumnado deberá escoger dos entre las siguientes opciones:

Opción 1: Educación Plástica y Visual, Latín y Música.

Opción 2: Biología y Geología, Física y Química y Tecnología.

Opción 3: Alimentación, nutrición y salud, Ciencias aplicadas a la actividad profesional, Tecnología.

Opción 4: Informática, Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora, Segunda Lengua Extranjera.

Se regula también en este artículo como los centros educativos deberán realizar la oferta de las asignaturas optativas en este curso.

En el artículo 14 se modifican características de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, estableciendo que estos constarán de módulos obligatorios formados a su vez por módulos específicos profesionales y módulos formativos de carácter general, y de módulos voluntarios que tienen como objeto completar la formación del alumnado para que obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, se modifican aspectos del artículo 15 relativos a la expedición de certificados oficiales de estudios obligatorios, en el caso de alumnos que no hayan obtenido el título de Graduado en ESO.

3. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

La Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa consta de un único artículo en el que se recogen las modificaciones que se realizan a la Ley Orgánica de Educación. Se promueve como una ley que persigue la formación de personas autónomas, críticas, con pensamiento propio y que sean capaces de desarrollar sus talentos para alcanzar sus objetivos. Apuesta por un sistema educativo de calidad, con carácter integrador y de inclusión, que sea exigente y que garantice la igualdad de oportunidades ofreciendo la posibilidad de que los alumnos desarrollen al máximo sus posibilidades.

Uno de sus objetivos es conseguir situar la educación en el centro de la sociedad y de la economía del país, pues este reconocimiento de su importancia supondrá un incremento

de los esfuerzos de la sociedad en mejorar el sistema educativo comenzando por las familias, la base de donde tiene que partir la educación. Todo esto teniendo en cuenta que debe ser una educación equitativa, es decir, que llegue igual a todos para garantizar las mismas posibilidades de acceder al conocimiento, que es lo que hoy día puede crear desigualdades entre unos y otros.

Se refiere a la necesidad de adquirir unas competencias transversales necesarias para que el alumnado se desarrolle en la sociedad, pues no basta con aprender los conocimientos si no se asimilan competencias como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar.

La LOMCE se ampara en estar basada en documentos legislativos vigentes actualmente en otros países con éxito escolar. Sus principales objetivos son la reducción de la tasa de abandono temprano de la educación, la mejoría de los resultados educativos, la mejoría de la empleabilidad y el estímulo del espíritu emprendedor. Para ello se basa en principios como el aumento de la autonomía de los centros y el refuerzo de la capacidad de la gestión de su dirección, las evaluaciones externas, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

Apuesta por una incorporación al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación así como establecer de forma prioritaria la adquisición por parte del alumnado de una segunda e incluso una tercera lengua extranjera. Asimismo, se realiza un esfuerzo en incentivar al alumnado a que amplíe su Formación Profesional para alcanzar la competitiva necesaria en este ámbito a nivel internacional.

Como se ha dicho anteriormente, estos propósitos se concretan en un único artículo que consiste en una serie de modificaciones de los artículos que componen la Ley Orgánica de Educación. Algunos de los artículos que se destacan a continuación están relacionados con nuestro ámbito de estudio.

En el artículo 6 se establecen los elementos del currículo, que son los objetivos, las competencias clave, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. Una de las novedades de este documento radica en los estándares y resultados de aprendizaje evaluables que se definen en el Real Decreto 1105/2014, y el cambio de denominación de dos elementos: las competencias, que pasan a nombrarse competencias clave, y la metodología, que se cita como metodología didáctica.

Otro de los cambios sustanciales se encuentra en el artículo 23 bis que afirma que se establecen dos ciclos en la Educación Secundaria Obligatoria. El primero compuesto por los tres primeros cursos y el segundo por el cuarto curso.

En los artículos 24 y 25 se indica que para el primer y el segundo ciclo de ESO la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la Información y la comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las maneras, con independencia de aquellas que tengan estos contenidos como propios de la materia. En el artículo 25 también se hace referencia a la diversificación del último curso de la ESO en dos opciones, la primera relativa a la enseñanza académica para confluir en Bachillerato, y la segunda relativa a la enseñanza aplicada para hacerlo en la Formación Profesional.

Por último, el artículo 29 establece que una vez finalizada la etapa de la ESO se realizará una evaluación individualizada que tendrá como objeto comprobar el logro de los objetivos y el grado de adquisición de las competencias.

3.1. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

El Real Decreto 1105/2014 consta de treinta y cuatro artículos en los que se concreta el currículo básico de la ESO y Bachillerato, asumiendo su propuesta como un cambio curricular basado en tratamiento de la educación como un sistema de enseñanza-aprendizaje competencial.

Una de las novedades de esta legislación educativa radica en la inclusión en el currículo del elemento de los estándares de aprendizaje evaluables. El Real Decreto los define así:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (RD 1105/2014).

En definitiva se trata de instrumentos más concretos que los criterios de evaluación que especifican pormenorizadamente qué se debe saber hacer en cada asignatura y bloque de contenido. Contribuyen a que el profesorado diseñe pruebas más ajustadas al nivel de competencia que se persigue evaluar y así graduar su adquisición con más detenimiento.

Otro elemento curricular que modifican ligeramente con respecto a la anterior legislación educativa son las competencias básicas, pasándolas a denominar competencias clave; las definen, tal y como lo hace la Unión Europea, como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (RD 1105/2014, p.170). Estas competencias, tal y como se indica en el artículo 2, son las siguientes: comunicación lingüística, competencia

matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. De todas estas se potenciará especialmente el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística y Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

También varía el nombre del elemento de la metodología, que pasa a denominarse metodología didáctica y que el Real Decreto define como las estrategias, procedimientos y acciones que realiza el profesorado con la finalidad consciente de posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y que sea capaz de lograr los objetivos planteados.

En la Educación Secundaria Obligatoria, tal y como indica el artículo 6, se trabajarán de forma transversal en todas las materias los siguientes elementos: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación así como el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

En los artículos 13 y 14 se indica la organización en asignaturas del primer y segundo ciclo respectivamente. En los cuatro cursos es asignatura troncal Lengua Castellana y Literatura. El artículo 15 menciona la necesidad de fomentar el hábito de la lectura, objetivo para cuya consecución se dedicará un tiempo reservado a la lectura en todas las materias. Se indica que se debe prestar atención especial al desarrollo de todas las competencias y fomentar la expresión oral y escrita.

El anexo I detalla el currículo de las diferentes asignaturas de ambas etapas, ESO y Bachillerato. En el caso que nos ocupa, define los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje evaluables de Lengua Castellana y Literatura para los dos ciclos, separándolos en los siguientes bloques de contenidos, similares a los que se dividían los contenidos en la LOE:

- a) Comunicación oral: escuchar y hablar.
- b) Comunicación escrita: leer y escribir.
- c) Conocimiento de la lengua.
- d) Educación literaria.

El objetivo principal de esta asignatura es del de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, en sus vertientes pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. La materia debe aportar las herramientas y contenidos necesarios para que el alumnado llegue a desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación familiar, social y profesional. Para ello se persigue fomentar la reflexión literaria a través de la lectura, para poder favorecer el conocimiento de las posibilidades de expresión de la lengua, para

desarrollar las capacidades crítica y creativa, para acceder al conocimiento de otras épocas y culturas y para enfrentarse a situaciones que enriquezcan su experiencia.

El enfoque de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura debe ser un enfoque comunicativo basado en el carácter funcional de la lengua, es decir, saber utilizar la lengua materna para desenvolverse con éxito en la sociedad aplicándola a situaciones reales de comunicación. Para esto es necesario el aprendizaje de las diferentes destrezas discursivas y la adquisición de estrategias que mejoren la expresión oral del alumnado.

La lectura y la escritura se presentan como herramientas de adquisición de otros aprendizajes de las que tendrán que hacer uso el resto de su vida. Pues al comprender un texto se activan las siguientes estrategias: la lectura de la que se obtiene información, la lectura que ayuda a comprender la propia lengua y la lectura por placer. Las tres son imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En la enseñanza del proceso de escritura se plantea la necesidad de que el alumnado tome conciencia de que se trata de un proceso estructurado en tres partes, la planificación, la redacción y la revisión.

En cuanto al bloque relativo al conocimiento de la lengua, el Real Decreto determina que se persigue una reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación con el objetivo último de mejorar el uso de la propia lengua, no de que se conozcan por el único fin de que se sepan.

El bloque de educación literaria asume el objetivo de crear del alumnado lectores cultos y competentes, que sean capaces de implicarse en su propio proceso de formación lectora y que este continúe a lo largo de su vida. También persigue fomentar la lectura libre de obras de la literatura española de diversas épocas así como de literatura juvenil.

Se realiza una reflexión en este documento legislativo muy acorde con el propósito de esta investigación, pues afirma que si el sistema educativo consigue crear lectores que continúen leyendo y formándose a través de su libre actividad lectora a lo largo de su vida se convertirán en personas críticas con capacidad para interpretar los significados implícitos en los textos.

En cuanto al reparto de contenidos no se observan diferencias significativas para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura si comparamos esta legislación con la LOE. Se produce mayor libertad de distribución de contenidos en los primeros cursos del primer ciclo de la ESO pues no se adjudican en el Real Decreto los contenidos relativos a cada curso, sino que se establecen por ciclos. Al existir tres cursos en el primer ciclo la ordenación de los contenidos es más flexible aunque debe primar un orden lógico en su enseñanza.

4. La legislación educativa en Andalucía

4.1. Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía

El Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía consta de siete capítulos y veintiocho artículos en los que se detallan las características del sistema educativo andaluz. Dicho decreto se basa en lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 y en el Real Decreto 1631/2006 y dispone: su objeto y ámbito de aplicación, las normas generales de la etapa, los fines, los objetivos, el currículo, la organización de las enseñanzas, la evaluación, la promoción, la titulación, la atención a la diversidad, la tutoría, la orientación y por últimos, las medidas de apoyo al profesorado para el desarrollo del currículo.

El fin de la Educación Secundaria obligatoria consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, desarrollar en él hábitos de estudio y de trabajo, prepararle para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarle para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadano.

Los objetivos que se plantean en el decreto son seis y se relacionan con los doce que se establecen en la LOE, aunque los dos últimos objetivos se concretan en el estudio de la realidad andaluza:

- Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro entre culturas.

Estos dos objetivos señalan, cómo dentro del estudio de las peculiaridades lingüísticas del español o de la cultura propia de España se debe aplicar especial atención a aquellos aspectos relacionados con la temática andaluza.

Se especifica asimismo que los elementos del currículo serán desarrollados en la Orden que regule la Consejería de Educación, aunque las competencias básicas también se detallan en este documento sin incrementar el número de las ya establecidas en el Real Decreto 1631. Tampoco se incluye ninguna asignatura adicional en el capítulo tres relativo a la ordenación de las enseñanzas.

En el decreto se especifican las siguientes consideraciones relativas al estudio de la lengua, a la lectura o a la competencia lingüística:

- El quinto punto del artículo 7 en el que se detallan las orientaciones metodológicas específica que las programaciones didácticas de todas las materias y ámbitos deberán incluir actividades en las que el alumnado deberá leer, escribir y expresarse de forma oral.
- En el capítulo tercero en el que se desarrolla la ordenación de las enseñanzas, se establece para los dos ciclos que sin perjuicio del tratamiento específico en algunas materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas ellas.
- En el artículo 13, relativo al horario, se especifica que se incluirán en el horario semanal del alumnado dos horas en el primer curso y una en el segundo de libre disposición con objeto de facilitar el desarrollo de los programas de refuerzo de materias instrumentales básica so para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos, de promoción de la lectura, laboratorio, documentación y cualquier otra actividad que se establezca en el proyecto educativo del centro.

4.2. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

La Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía en sus diez artículos define el objeto y su ámbito de aplicación, los componentes del currículo y se exponen los principios necesarios para el desarrollo de los contenidos, ciertas orientaciones metodológicas, la autonomía de los centros, las medidas de apoyo al profesorado para el desarrollo al currículo, las materias opcionales de cuarto curso, las materias optativas, los horarios, y se desarrolla un último artículo relacionado con la participación de las familias.

En los anexos encontramos especificados los elementos curriculares divididos en materias y cursos. Aquí es donde encontramos que la Orden hace referencia a las particularidades que en el currículo son relativas al hecho andaluz en cualquiera de sus variedades.

En una sección de este anexo se aúna la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a las lenguas extranjeras. Se refiere a ellas la orden como las materias que deben desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Se afirma que la sugerencia de trabajar en estas asignaturas las cuatro habilidades básicas es una forma de completar la propuesta de contenidos mínimos recogidos en el Real Decreto 1631/2007. Asimismo se desarrolla junto a las destrezas unos apartados en los que se exponen indicaciones acerca de líneas metodológicas y utilización de recursos.

- *¿Qué y cómo escuchar?*

Los contenidos que se concretan en la orden para esta habilidad son la escucha atenta, la atención al profesorado como organizador y referencia cultural y formativa, y la escucha al alumnado como destinatario y protagonista de un aprendizaje práctico y dinámico.

En Andalucía se añade la escucha respetuosa de la modalidad lingüística andaluza, el reconocimiento y escucha de la diversidad de las hablas andaluzas en los medios de comunicación, el reconocimiento de la relación entre el habla andaluza y el español de América y la continuación del conocimiento de la literatura de tradición oral andaluza iniciado en la etapa anterior.

Se propone optar por una metodología centrada en la atención receptiva, la memorización de textos básicos y la comprensión media y básica de mensajes.

Los recursos para el desarrollo de estas actividades serán los más cercanos al alumnado, los contextos familiares y escolares, los medios de comunicación así como los modelos académicos que pueden utilizarse como referentes.

Se establece como criterio de evaluación que el alumnado respete al interlocutor al que escucha y el contenido de su conversación, que tenga buena actitud ante la diversidad de hablas andaluzas, que capte el sentido global de los textos escuchados y que sea capaz de memorizar textos orales.

- *¿Qué y cómo hablar?*

Los contenidos de esta habilidad que se concretan en este documento legislativo son la expresión de ideas, sentimientos o necesidades, la defensa de opiniones de forma respetuosa, la comunicación a través de la charla, la conversación y el debate respetuoso entre personas de distinta procedencia y origen lingüístico y cultural, el conocimiento y defensa de la modalidad lingüística andaluza así como el dominio progresivo de las lenguas extranjeras.

En Andalucía se añaden los siguientes contenidos: el tratamiento de la modalidad lingüística andaluza como forma natural de expresión, la creación y planificación de mensajes con intención comunicativa, desde la perspectiva más próxima a su ámbito de relaciones personales, con el deseo de hacerse entender después de haber escuchado y entendido los mensajes de los demás, la creación y recreación de textos de intención literaria que partan de la realidad cultural andaluza.

Se propone la siguiente metodología en la orden para desarrollar los contenidos anteriores, poner en práctica de forma normalizada las convenciones del intercambio comunicativo oral, planificar y emitir mensajes breves con el conocimiento de elementos necesarios para lograr su eficacia, planificar y emitir mensajes más elaborados y complejos.

Las actividades concretas a través de las cuales se puede poner en práctica esta metodología son la conversación, el diálogo y el debate.

Los criterios de valoración de la destreza son los siguientes, que el alumnado sea capaz de expresarse de forma clara, concisa y ordenada, que sea capaz de comunicar oralmente hechos y vivencias con una estructura que asegure un sentido global a lo comunicado, genera ideas y opiniones y las defiende, que use un lenguaje no discriminatorio y que use de forma natural el habla andaluza en cualquiera de sus manifestaciones.

- *¿Qué y cómo leer?*

Los contenidos generales de esta destreza son la captación y comprensión del mundo, el conocimiento de producciones ajenas, los modelos de interés de la comunicación cultural, la lectura desde la variedad de formatos y de relaciones personales, el conocimiento de forma más sistemática de lenguas extranjeras, las lenguas de nuestra tradición cultural, las lenguas de posibles compañeros inmigrantes y de la existencia de otros lenguajes, la comprensión de diversos tipos de textos según su finalidad y la interpretación de formaciones desde su intención explícita o implícita y desde su contexto.

En Andalucía se suma la lectura y comprensión de textos cercanos a la experiencia vital, local y regional de los jóvenes, el conocimiento y lectura de textos periodísticos relativos a nuestra comunidad que versen sobre diversas temáticas sociales, culturales y científicas, el conocimiento de la literatura de temática andaluza y autores y autoras andaluces. Este conocimiento se estructurará por géneros: narrativa, poesía, teatro y cine.

La metodología se basa en la comprensión y discusión sobre los textos leídos, la comprensión lectora como vehículo de expresión de ideas, sentimientos, necesidades y realidades cercanas, la interpretación de la intención oculta en el texto, la comprensión de otras perspectivas, culturas y formas de vida a través de la lectura, la libertad en la comprensión de mensajes, la utilidad y placer que significa la lectura.

Se pueden emplear como recursos los libros, manuales, antologías, prensa, obras literarias, películas, bibliotecas escolares, producciones propias o de compañeros.

Los criterios que se utilizan para valorar esta destreza son el hecho de que el alumnado sea capaz de procesar la información procedente de diversos textos y formatos, identificándola y comparándola, que tenga buena actitud hacia la lectura, que relacione lo leído con su experiencia vital y que comprenda la lectura en voz alta.

- *¿Qué y cómo escribir?*

Los contenidos básicos de esta habilidad son la producción de mensajes planificados y organizados, la comunicación de ideas y sentimientos, la transmisión de mensajes diarios

y prácticos para la vida, especialmente en lengua extranjera, y la comprensión de la experiencia de creadores reconocidos que son patrimonio general y en especial de Andalucía.

En Andalucía se agrega la escritura desde la realidad cercana al alumnado, la creación y recreación de textos con intención literaria a partir de modelos de autores y autoras andaluces, el conocimiento de obras de autores y autoras de la historia literaria y cultural que permitirá la mejora consciente de ciertas propuestas o proyectos de escritura así como la relación directa con experiencias de creación literaria.

Se proponen como bases metodológicas la redacción de mensajes sencillos con una intención clara y funcional, más tarde la composición de mensajes más complejos con un conocimiento básico de los elementos que participan en la redacción, la redacción de proyectos de escritura definidos: poesías, relatos, diálogos, la incorporación a la escritura de la reflexión lingüística y por último la escritura razonada para la denuncia, propuesta, exigencia, defensa y ejercicio de los derechos y asunción de las obligaciones.

Se valora esta habilidad a través de los siguientes criterios de evaluación, que el alumnado sea capaz de redactar textos ajustados a su nivel, edad y experiencias personales, procurando una finalidad comunicativa, que utilice la escritura para aprender y organizar sus propios conocimientos, que escriba planificando, con corrección gramatical y ortográfica, y que tenga interés por la creación literaria a través de la recreación de géneros acordes con la edad del alumnado de la etapa.

4.3. Orden de 17 de mayo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria y bachillerato en Andalucía

Por último, con la Orden de 17 de mayo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Andalucía, se procede a la modificación de diversos aspectos en los trámites de la evaluación de las diferentes etapas del sistema educativo español tales como la informatización digital de los resultados, la realización de la nota media o los diferentes sistemas evaluadores.

4.4. Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía

El Decreto 111/ 2016, de 14 de junio⁴, establece la ordenación del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía basándose en las competencias que le adjudica el Gobierno, que son las siguientes: respecto de las asignaturas troncales, completar los contenidos, fijar el horario máximo y complementar los criterios de evaluación. En cuanto a las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, es de su competencia establecer los contenidos, fijar el horario y establecer los estándares evaluables y los criterios de evaluación. También se realizan recomendaciones de metodología didáctica.

Este documento legislativo, basándose en la Ley Orgánica de la mejora de la calidad educativa, repasa los elementos curriculares y los objetivos dispuestos en dicha ley y añade los siguientes objetivos para Andalucía:

- a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal (D 111/2016).

En cuanto a las recomendaciones de metodología didáctica que realiza el decreto, cabe destacar la siguiente, relacionada con el ámbito de estudio del presente trabajo: “las programaciones didácticas de las distintas materias de la educación secundaria obligatoria incluirán actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura, la práctica de la expresión escrita y la capacidad de expresarse correctamente en público” (D 111/2016, p.121).

⁴ Este decreto, con vigencia actual en la Comunidad Autónoma de Andalucía deroga el Decreto 231/2007, que sí tenía validez durante la investigación que da lugar al presente estudio.

5. Otros documentos legislativos de aplicación

El marco educativo creado por la Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006 se completa con otros documentos legislativos imprescindibles para el funcionamiento diario de los centros educativos públicos. Algunos de estos instrumentos están relacionados con el objeto de estudio de la presente investigación o con el contexto en el que se ha desarrollado, motivos por los que se valoran a continuación:

- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- Acuerdo de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas en los Centros Educativos Públicos de Andalucía.
- Instrucciones de 11 de junio de 2012, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

5.1. Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía

La Ley Orgánica de Educación establece que las diferentes administraciones educativas tendrán que otorgar los medios necesarios para que todo el alumnado alcance los objetivos generales, las competencias y su máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. Para ello, y partiendo de la obligatoriedad del actual sistema educativo hasta los 16 años, existe una necesidad a la que hay que poner solución, que es la de atender a cada uno de los alumnos según sus necesidades específicas, hecho al que intenta responder esta orden que consta de tres capítulos y veintisiete artículos.

El primer capítulo se compone de tres artículos en los que se establecen las disposiciones de carácter general, es decir, el objeto de la orden, su ámbito de aplicación, los principios generales y la coordinación que se debe establecer entre las diferentes etapas que conforman la enseñanza básica.

La ley tiene como objeto regular las diferentes medidas de atención a la diversidad para el alumnado en la educación básica en Andalucía. Con esta ley se trata de hacer efectivos varios principios, el de educación común y el de atención a la diversidad, que pretende ser, este último, la pauta ordinaria de la acción educativa en la enseñanza obligatoria. Con este instrumento se pretenden establecer las diferentes medidas curriculares y las herramientas adecuadas para detectar las dificultades de aprendizaje que presenten los alumnos y poner

solución a ellas de manera que todo el alumnado se desarrolle plenamente en sus diferentes ámbitos, alcance las competencias básicas y logre los objetivos mínimos de cada etapa educativa. Para ello, una vez detectadas las dificultades y establecidas las medidas necesarias, estas se irán desarrollando y evaluando de forma coordinada entre las diferentes etapas educativas con ayuda de los equipos de orientación educativa y los departamentos de orientación.

El segundo capítulo consta de cuatro artículos en los que se concretan las actuaciones y medidas de atención a la diversidad. Se regula la autonomía de los centros para organizar los grupos y las materias de manera flexible siempre que el objetivo sea mejorar la atención a los diferentes alumnos, para ello durante toda la enseñanza básica se prestará más atención a las estrategias de apoyo y refuerzo de las áreas instrumentales, es decir, Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera y Matemáticas. Todas estas medidas tendrán que ser tenidas en consideración por el profesorado en las programaciones curriculares y el apoyo se realizará de forma ordinaria en el propio grupo, a no ser que las características de la atención lo requieran. Las diferentes medidas que se adopten deberán estar incluidas en el plan de centro y cada centro adoptará, según sus necesidades, las que considere más oportunas, pudiendo elegir entre las siguientes opciones:

Medidas de carácter general:

- Agrupamientos flexibles, con carácter temporal y abierto, que tienen como última finalidad integrar al alumnado en un grupo ordinario.
- Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales.
- Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor dentro del área.
- Modelo flexible de horario lectivo semanal.
- Medidas de carácter específico:
 - Agrupación de diferentes materias en ámbitos, esta medida se propone como parte de la transición entre la etapa de primaria y la de secundaria en el primer ciclo de ESO. Esta medida no afectará a la evolución y promoción del alumnado.
 - Programación de actividades para las horas de libre disposición de los cursos primero y segundo de la educación secundaria obligatoria. Esta hora servirá no solo para el desarrollo de los programas de refuerzo de materias instrumentales básicas, sino que también se podrán programar actividades que proporcionarán los complementos educativos necesarios, como la promoción de la lectura, actividades de laboratorio, de documentación...
- Oferta de asignaturas optativas propias, con carácter práctico o aplicado.

- Agrupaciones de materias opcionales de cuarto curso.
- En el tercer capítulo en veinte artículos se establecen los diferentes programas de atención a la diversidad:
- Programas de refuerzo:
 - *Programas de refuerzo de las áreas o materias instrumentales básicas*: están diseñados para asegurar los aprendizajes básicos de Lengua castellana y literatura, Primera Lengua extranjera y Matemáticas. Se trata de programas que buscan motivar al alumnado ofreciendo una alternativa a la programación curricular de las materias instrumentales, están dirigidos al alumnado que no promocione de curso, al que promocionando ha suspendido alguna de las materias instrumentales, al alumnado que requiera este refuerzo en el primer curso de la ESO, y al alumnado en el que se detecte una dificultad en estas áreas. El número de alumnos de este programa no puede ser superior a quince y se tendrá que realizar un seguimiento exhaustivo e informar periódicamente a las familias. Si se sigue este programa el alumnado podrá estar exento de la materia optativa correspondiente.
 - Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos: estos programas están dirigidos al alumnado que habiendo promocionado necesita recuperar asignaturas suspensas del curso anterior. En el caso de no superar este programa, el alumnado se puede presentar a la prueba extraordinaria de la materia correspondiente.
 - *Planes específicos personalizados*: plan diseñado de forma personal al alumnado que no consigue promocionar de curso, con el fin de superar las dificultades detectadas en el curso anterior. Este plan tiene la opción de incluir al alumno en un programa de refuerzo de áreas instrumentales así como actividades programadas para un seguimiento específico.
- Programas de adaptación curricular: se trata de una medida en la que se deben modificar algunos de los elementos del currículo para poder dar respuesta al alumnado que tiene dificultades en su aprendizaje. Están dirigidos a alumnado con características como las siguientes: alumnado con necesidades educativas especiales, que se incorpora tardíamente al sistema educativo, con dificultades graves de aprendizaje, con necesidades de compensación educativa o con altas capacidades intelectuales. Este alumnado seguirá los principios generales de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza. Existen dos tipos de adaptación curricular:

- *Adaptación curricular no significativa*: cuando el desfase del alumnado no es extremo. Los elementos curriculares que deben modificarse son la metodología y los contenidos, sin afectar a los objetivos. Pueden ser adaptaciones de grupo y se propondrán y elaborarán por el equipo docente con la supervisión del tutor y del departamento de orientación. Su finalidad no debe ser discriminatoria.
- *Adaptación curricular significativa*: se pondrá en práctica cuando el desfase curricular haga necesaria la modificación de los objetivos del currículo pues se trate de alumnado con necesidades educativas especiales. Se buscará el máximo desarrollo posible de sus competencias básicas aunque no se alcancen todos los objetivos de la etapa o de las diferentes asignaturas. Esta programación requiere de una evaluación psicopedagógica previa, de un informe que constará de los datos del alumno, del diagnóstico de su discapacidad, de una descripción de su entorno familiar, de la determinación de sus necesidades educativas, de una valoración de su grado de competencia curricular y de las orientaciones oportunas para el profesorado y los representantes legales del alumno. La adaptación curricular será elaborada por el profesorado especialista en educación con la supervisión del departamento de orientación y del profesorado especialista de la asignatura. Estas adaptaciones quedarán recogidas en la aplicación informática “Séneca”⁵. La evaluación de las áreas será una responsabilidad compartida entre el profesorado que las imparta y el profesorado de apoyo. La escolarización de este alumnado podrá prolongarse un año más de lo establecido con carácter general.
- *Adaptación curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales*: se elabora para desarrollar de forma plena y equilibrada los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, estableciendo una serie de medidas de carácter extraordinario que sirvan para enriquecer los contenidos curriculares. Estas adaptaciones requieren de una evaluación psicopedagógica previa, realizada por el departamento de orientación y de un informe que constará de los datos personales del alumno, el diagnóstico de su alta capacidad intelectual, de una descripción de su entorno familiar, de la determinación de sus necesidades educativas, de una valoración de su nivel de competencia así como de orientaciones para el profesorado y los representantes legales del alumno. La propuesta curricular se realizará por áreas o materias y la responsabilidad de su aplicación recaerá en el profesor del área correspondiente. Con el alumnado con altas capacidades se podrán adoptar medidas de flexibilización como la

⁵ <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/seneca/inicio>

anticipación de la escolarización en un año en la educación primaria o la reducción en un año de permanencia en la educación primaria o en la educación secundaria.

- Programas de diversificación curricular: estos programas son específicos de la educación secundaria y están dirigidos al alumnado que precise de una reorganización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo para poder alcanzar los objetivos en 3º y 4º de ESO. El alumnado que puede acceder al tercer curso de ESO por el programa de diversificación curricular deberá presentar algunas de las siguientes circunstancias: haber realizado 2º de ESO y haber repetido alguna vez durante esta etapa educativa, haber realizado 3º de ESO y no poder promocionar a 4º, tener posibilidades de no poder desarrollar sus capacidades en 4º de ESO, haber sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad en etapas o cursos anteriores. El alumnado que puede acceder al cuarto curso de la ESO por el programa de diversificación curricular deberá presentar algunas de las siguientes circunstancias: haber realizado 3º de ESO y promocionar a 4º con asignaturas pendientes, haber cursado 4º y no poder titular debido a dificultades evidentes. El programa de diversificación curricular será de un año para 3º de ESO y de un año para 4º de ESO y una vez incluidos en este programa se anularán las materias suspensas de cursos anteriores. El programa de diversificación curricular se estructurará en cuatro elementos: el ámbito lingüístico y social, el ámbito científico-tecnológico, tres materias opcionales u obligatorias y las tutorías con el resto de la clase. Estos elementos repartirán su carga horaria en las treinta horas lectivas que cursará el alumnado a la semana. Los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico contarán con quince horas semanales, las tres materias obligatorias u opcionales entre siete y diez horas semanales y las actividades de tutoría hasta tres horas semanales. El alumnado de dichos programas se integrará en grupos ordinarios con el que cursará las tres materias obligatorias u opcionales, esta inclusión se realizará de forma equilibrada. El programa de diversificación curricular será redactado por el departamento de orientación en colaboración con los departamentos de las diferentes materias. En la evaluación se tendrán como referente las competencias básicas y esta se realizará por el equipo educativo que imparte el programa. La promoción de 3º a 4º se producirá si se han superado los dos ámbitos y tengan evaluación negativa como mucho en dos materias. El alumnado de 3º que no promocioe a 4º curso podrá permanecer un curso más en el programa. El alumnado de 4º que supere del programa de diversificación curricular podrá obtener su título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si supera todos los ámbitos y materias que integran el programa, o quienes tengan evaluación negativa en una o dos materias y excepcionalmente en tres con la aprobación del equipo

educativo. En el caso de que se no hayan alcanzado los objetivos generales de la etapa, el alumnado recibirá un certificado de escolaridad en el que se especifiquen los años y las materias cursadas.

5.2. Acuerdo de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas en los Centros Educativos Públicos de Andalucía

Se justifica la aprobación del Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en Andalucía con una reflexión inicial acerca de la importancia de la búsqueda de información que impone la sociedad actual y la relevancia de la lectura en el desarrollo de las diferentes competencias básicas, ambas capacidades cuyo desarrollo es fundamental en los centros escolares. La finalidad de este Plan es la de impulsar las medidas necesarias para que el alumnado asimile un hábito lector así como habilidades intelectuales que le ayuden a incorporar a su vida cotidiana el uso regular de la biblioteca, como parte de su aprendizaje permanente. La comprensión lectora se considera una competencia básica imprescindible para adquirir nuevos conocimientos y para su desarrollo personal.

Los antecedentes en la comunidad autónoma de Andalucía relativos a la lectura son las actividades desarrolladas en el marco del Plan de Apertura de Centros así como los encuentros bibliotecarios y enseñantes de los años 1998, 1999 y 2000 organizados por el Centro Andaluz de las Letras dentro del marco del Pacto Andaluz por el Libro, que puso en marcha el Plan Andaluz de Fomento de la Lectura para el periodo 2002-2004, en colaboración con la Consejería de Cultura⁶.

Se parte en Andalucía de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006, en la que se insta a los poderes públicos a desarrollar actividades para atender al fomento de la lectura y uso de las bibliotecas. Se plantean en esta ley una serie de objetivos en las diferentes etapas educativas destacando la necesidad de promover el hábito lector y la escritura en el alumnado. En el artículo 113 de esta ley, se establece que los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar dotada con fondos públicos y que estas contribuirán a fomentar la lectura y a la enseñanza de las técnicas de búsqueda y selección de información.

En el desarrollo legislativo de Andalucía se pueden señalar las siguientes normas relacionadas con el ámbito lector y bibliotecario: la Ley 16/1003 de 22 de diciembre que establece el marco regulador de las Bibliotecas y Centros de Documentación de la Comunidad Autónoma, el Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía aprobado mediante Acuerdo de Consejo de Gobierno de 24 de mayo de 2005 y la declaración del día

⁶ Entre las diferentes actuaciones puestas en marcha es necesario destacar el Plan Provincial para el Desarrollo de las Bibliotecas Escolares de Málaga, iniciado en el curso 2000-2001.

16 de diciembre como Día de la Lectura en Andalucía mediante Acuerdo del Consejo de Gobierno.

El presente Plan de Lecturas y Bibliotecas establece las siguientes líneas de actuación en los centros educativos de Andalucía:

a) Apoyo a la lectura y a las bibliotecas escolares.

El objetivo que se pretende con esta línea de actuación es la de potenciar el uso de las bibliotecas, facilitando los medios y las herramientas necesarias para convertirlas en recursos de apoyo al currículo y en eje de las actividades relacionadas con la lectura. Otro de los objetivos es el de adaptar estas bibliotecas a las exigencias de la actual sociedad de la información, pues debe convertirse en un recurso educativo del que deben disponer todos los centros escolares. Su naturaleza es de índole pedagógica ya que su uso debe darse en las horas lectivas y todas las actividades deberán estar encaminadas al desarrollo de las competencias básicas. Todo el profesorado debe hacer uso de este espacio pues se trata de un elemento que apoya la labor docente. La biblioteca debe utilizarse como una herramienta para organizar toda la información de la que dispone un centro educativo, que es ingente en numerosas ocasiones y hacerla funcional, de forma que tanto el alumnado como el profesorado pueda acceder a ella de forma efectiva. Servirá también para favorecer el aprendizaje autónomo y la interdisciplinariedad. Otra de las funciones de la biblioteca escolar es la de crear ambientes lectores que desarrollen un hábito de lectura entre sus usuarios, así como hábitos y prácticas escritoras. Para ello deberá apoyar los planes lectores del centro.

Por lo tanto la biblioteca es un centro que se debe utilizar para complementar la labor del profesorado, apoyar las programaciones didácticas, enriquecer el trabajo en las aulas, dar una atención a las situaciones excepcionales, gestionar la información curricular o cultural y participar en los programas y proyectos del centro.

La biblioteca articulará programas relacionados con la formación del alumnado, el profesorado y las familias, la educación en habilidades de búsqueda y selección de información, las actividades de los programas y proyectos del centro, el apoyo a los proyectos de aula, la creación de ambientes lectores y escritores y el encuentro intercultural.

La biblioteca escolar permite tener acceso a los recursos y a la información en igualdad de condiciones, promover puntos de encuentro, favorecer la integración social y complementar la oferta educativa y cultural.

Las medidas de carácter general que se promueven en los centros de Andalucía son las siguientes:

- Los contenidos relacionados con la lectura y el hábito lector se tendrán en cuenta de forma preferente.
- El desarrollo normativo del currículo en Andalucía introducirá la obligación de incluir trabajos monográficos interdisciplinares así como proyectos documentales integrados y el uso de la información especialmente en ESO y Bachillerato.
- Se dedicará un tiempo semanal a la lectura, en la ESO el tiempo será de una hora semanal.
- La comprensión lectora y la expresión oral escrita se trabajarán en todas las áreas y materias del currículo.
- Se desarrollarán programas para sensibilizar e implicar a las familias sobre la importancia de los hábitos lectores y de estudio.
- Se garantiza la disponibilidad de la biblioteca escolar en todos los centros educativos de Andalucía.
- Se facilitará a todos los centros el programa Abies⁷.
- Los centros promocionarán en el horario no lectivo el uso de la biblioteca escolar.
- Los centros promoverán actividades de dinamización cultural en la biblioteca.

b) Desarrollo de proyectos lectores.

Para que se haga un uso real y completo de la biblioteca los centros educativos deberán elaborar proyectos lectores en los que concreten su compromiso con el desarrollo de hábitos de lectura. Este proyecto lector deberá contemplar los elementos, las actividades y las intervenciones que a lo largo del curso se realizarán en el centro para promover y desarrollar la lectura. Deberá ser impulsado por el equipo directivo y coordinado por el profesorado de las diferentes áreas.

El hábito lector se afianzará en el alumnado si este encuentra unas mínimas condiciones en estas actividades desarrolladas para afianzar su gusto por la lectura:

- Conocer una amplia variedad de géneros y soportes al manifestar el deseo de leer.
- Obtener consejos bibliográficos.
- Tener la posibilidad de informarse, documentarse e investigar.
- Tener la oportunidad de compartir sus lecturas o documentales de producción propia o ajena.

⁷ <http://www.abies.es/web/>

- Disponer de momentos para asistir a presentaciones de libros, festivales de poesía, encuentros con autores...
- Utilizar los servicios de la biblioteca.
- Participar y beneficiarse de la planificación global del centro en relación con el hábito lector.

Al desarrollar el proyecto lector, el centro debe intentar integrar: actividades de producción, actividades que inciten al uso de los recursos del centro y de la biblioteca, actividades de recepción de apoyos externos, actividades de experiencias como salidas a entornos relacionados con la lectura, actividades relacionadas con homenajes y efemérides, actividades de proyección social y cierre de proyectos lectores.

Con carácter específico en Andalucía se proponen las siguientes medidas específicas relacionadas con el desarrollo de estos proyectos lectores en los centros educativos:

- La realización de convocatorias cada año, de proyectos lectores y plan de uso de la biblioteca escolar en los centros educativos andaluces.
- Si se aprueba el proyecto lector se deberá adecuar las instalaciones de las bibliotecas a las necesidades del proyecto lector.
- La aprobación de dicho proyecto conllevará la adecuación de equipamiento tecnológico necesario.
- La aprobación de dicho proyecto conllevará la dotación del coordinador docente responsable del proyecto lector en el centro y plan de uso de la biblioteca.
- Los centros que tengan proyectos lectores podrán obtener un certificado de calidad.
- La Red Andaluza de Bibliotecas Escolares contará con los responsables de los centros y será el lugar de encuentro para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.
- La Red Andaluza contará con un portal virtual propio.
- Los centros de la Red Andaluza de Bibliotecas Escolares se integrarán en el Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación y serán objeto de la evaluación que se determinen.
- La Consejería de Educación convocará premios anuales para reconocer a los centros educativos y a los docentes que desarrollen experiencias de calidad que fomenten el uso de la biblioteca y hábitos lectores.

- La Consejería de Educación establecerá los cauces oportunos para que se produzca una colaboración eficaz entre centros, asociaciones, bibliotecas públicas, ayuntamientos, editores, librerías y otros organismos.

c) Creación de la Biblioteca Virtual Escolar de Andalucía⁸.

A través de esta línea de actuación se pretende crear un espacio virtual capaz de canalizar la información y las actividades relacionadas con la lectura y las bibliotecas de los centros educativos.

Actualmente se permite disponer de un entorno virtual que permite almacenar, tratar y difundir la información sin límites, hecho que se debe aprovechar para mejorar la calidad de la educación. Para ello se pretende crear un acceso único virtual a todas las bibliotecas escolares, utilizando un software centralizado y libre que permitirá el acceso al catálogo y a los recursos digitalizados, reservar ejemplares, solicitar los préstamos, realizar préstamos interbibliotecarios y tener una catalogación centralizada. Todo esto favorecerá la inclusión de la Red Andaluza de Bibliotecas Escolares en el Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de documentación. Para ello la Consejería de Educación pondrá en funcionamiento esta Biblioteca Virtual, desarrollará convenios con Universidades e Instituciones públicas y privadas para incorporar sus bases de datos, desarrollará un programa de catalogación para incluir todas las bibliotecas escolares de Andalucía en esta Biblioteca Virtual, se creará una sede electrónica de referencia del Plan de Lectura y Biblioteca y se recogerán todas las experiencias y prácticas relevantes relacionadas con el uso pedagógico y lector de las bibliotecas escolares.

d) Puesta en marcha de un programa de ediciones y publicaciones.

El Plan de Lectura y Biblioteca desarrollará un programa de ediciones y publicaciones para difundir los proyectos lectores, las experiencias lectoras e innovadoras de las bibliotecas y para propiciar el incremento de los fondos bibliotecarios.

Este Plan abordará la producción y difusión de los materiales que respondan a las necesidades educativas del alumnado y las necesidades de las bibliotecas escolares. Este repertorio será flexible y abierto y se publicarán tanto en formato digital como en papel.

Para desarrollar esta línea de actuación la Consejería de educación elaborará, editará y distribuirá una guía para que el profesorado pueda incorporar esta biblioteca a la práctica educativa, asimismo diseñará un catálogo de libros y materiales oportunos para apoyar al currículo en las diferentes áreas y materias. La Consejería de Educación también elaborará documentos que fijen los requisitos imprescindibles para elaborar los proyectos lectores y de funcionamiento de las bibliotecas escolares, diseñará una línea de manuales para orientar

⁸ Existe ya la Biblioteca Virtual de Andalucía: <http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/opencms>

al profesorado en el desarrollo del proyecto lector y el uso de la biblioteca, editará boletines periódicos de información y apoyo, editará obras clásicas en español bajo el título de “Clásicos Escolares” y acordará proyectos con el sector editorial, librero y asociaciones profesionales relacionadas con la promoción de la lectura.

Para que se puedan llevar a cabo estas cuatro líneas de actuación y que se desarrollen de forma eficaz alcanzando los objetivos planteados, es necesario formar al profesorado, para ello los Centros de Profesorado impulsarán redes profesionales, itinerarios formativos, encuentros virtuales y presenciales. Con esta formación al docente se persiguen objetivos como promover y consolidar una red de trabajo cooperativo entre el profesorado, incorporar al profesorado en actividades relacionadas con el uso de la biblioteca y el fomento de la lectura, organizar y dinamizar las bibliotecas para convertirlas en centros de documentación y apoyo al proyecto lector y a las diferentes programaciones didácticas, conocer y utilizar los materiales referidos a las estrategias lectoras, extender una conciencia de uso de las tecnologías de la información como recurso fundamental en la difusión del saber educativo. Para conseguir estos objetivos la Consejería de Educación se plantea medidas específicas como la organización de actividades de formación para impulsar los contenidos expuestos en el presente plan, organizar actividades de ámbito provincial y regional para poner en contacto a los centros para compartir las experiencias lectoras y contemplar como criterio de selección en las diferentes convocatorias de la consejería de Educación la participación en actividades que promuevan la investigación y la innovación en el ámbito de la lectura.

Para el desarrollo óptimo del Plan de Lectura y Biblioteca los centros contarán con las acciones de refuerzo previstas en el plan y la creación de las herramientas necesarias para favorecer el asesoramiento así como la constitución de los órganos de coordinación y cooperación a nivel provincial como regional. Con este fin la Consejería de Educación creará un Consejo Asesor del Plan de Lectura y Biblioteca, en las ocho provincias se constituirán comisiones provinciales, se creará la figura de un responsable regional y provincial para la coordinación, diseño e impulso de las acciones del plan. Asimismo, la Consejería de Educación promoverá la investigación sobre el fomento de la lectura, establecerá convenios con las universidades andaluzas y acordará acciones con instituciones públicas y privadas con el fin de fomentar el hábito lector.

Todo esto deberá tener un riguroso seguimiento y una evaluación, que debe entenderse como un proceso que tenga en cuenta la dinámica generada en los centros educativos y los resultados relacionados con el fomento de la lectura y la mejora de la comprensión lectora. La evaluación debe aportar datos suficientes para adoptar medidas correctoras contextualizadas. Para ello, en la Biblioteca Virtual Escolar de Andalucía se creará un observatorio para el análisis de situación de bibliotecas escolares y desarrollo de Proyectos Lectores, la Consejería elaborará un plan específico de evaluación de la que se

encargará la inspección educativa, se realizarán los informes pertinentes y a la finalización del periodo establecido en este plan se desarrollará un programa específico de evaluación externa.

5.3. Instrucciones de 11 de junio de 2012, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria

Para el fomento de la lectura y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística se disponen once instrucciones relativas a los siguientes asuntos:

En primer lugar se indica el objeto y el ámbito de aplicación, señalando que el objetivo principal es el tratamiento de la lectura en la educación infantil, primaria y secundaria.

En segundo lugar se establecen las finalidades y los objetivos, señalando como finalidad principal fomentar el hábito lector y que el alumnado desarrolle al máximo de sus capacidades la competencia lingüística. En cuanto a los objetivos se persiguen los siguientes: trabajar las capacidades para que el alumnado sea un lector competente, mejorar el hábito lector, mejorar la práctica docente relacionada con el tratamiento de la lectura, incentivar el uso de las bibliotecas escolares, impulsar la competencia lectora como una prioridad en los centros escolares y favorecer la actuación del profesorado para incentivar el hábito lector.

En tercer lugar se planifican cinco de las actuaciones que se van a llevar a cabo. En el proyecto educativo se incluirán criterios generales para el tratamiento de la lectura, en educación primaria y secundaria todas las programaciones didácticas deberán incluir actividades de lectura, escritura y expresión oral. En el segundo ciclo de la educación infantil se programará una aproximación a la lectura y la escritura. En bachillerato se incluirán actividades que estimulen el hábito lector y la expresión oral en público. El encargado en el centro de coordinar las actividades para el tratamiento de la lectura será el equipo técnico de coordinación pedagógica.

En cuarto lugar, se indica que será el equipo técnico de coordinación pedagógica el encargado del seguimiento y evaluación del tratamiento de la lectura en el centro y que deberá incluirse en la memoria de autoevaluación.

La quinta instrucción se encarga de reglar el tiempo dedicado a la lectura en primaria, una sesión horaria. En secundaria se deberá garantizar en todas las materias la realización de actividades encaminadas a conseguir las competencias referidas a la lectura y la expresión oral y escrita. Se deberán leer diferentes tipos de textos y se deberá fomentar la lectura comprensiva así como el debate en común. El equipo técnico de coordinación pedagógica

de acuerdo a estas instrucciones establecidas deberá elaborar un itinerario lector seleccionando las lecturas que crea pertinentes.

En sexto lugar se hace referencia a las medidas de atención a la diversidad que dan libertad a los centros para reorganizar los recursos de los que disponen para favorecer el apoyo educativo si es necesario para alcanzar la competencia lingüística, tal y como se refleja en la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Este refuerzo educativo se realizará en cuanto se detecten las dificultades en el aprendizaje y no podrá suponer una medida discriminatoria.

En séptimo lugar se indica cómo deben funcionar las comunidades lectoras. Estas estarán potenciadas por los centros escolares que incentivarán la participación de las familias a través de compromisos lectores. En estas comunidades lectoras podrán participar las familias, el alumnado, el profesorado, los municipios, las entidades y las personas del entorno escolar.

En la octava instrucción se hace referencia a la biblioteca escolar, que se define como un centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Los fondos se destinarán a cubrir las necesidades de todas las áreas y materias y especialmente a fomentar el hábito lector del alumnado.

Las acciones formativas se recogen en la novena instrucción, donde se indica que el plan de formación del profesorado deberá incluir aspectos relacionados con la competencia lingüística y el tratamiento de la lectura.

En décimo lugar se indica que los centros escolares podrán buscar orientación en el personal adscrito a la Consejería competente en materia de educación, a la Delegación Provincial y a los centros de profesorado.

Por último, se indica que la inspección educativa velará por el cumplimiento de estas instrucciones.

6. A modo de síntesis valorativa

La legislación actual presenta como sólido hilo conductor el desarrollo de las competencias básicas o clave, que no son sino la capacidad del alumno para poner en práctica en contextos de la vida real, los contenidos aprendidos durante la educación secundaria, es decir, la aplicación real de lo estudiado. Esta esencia no se ve alterada con los cambios legislativos producidos en los recientes cursos escolares. De hecho, tal y como se ha tratado en apartados anteriores, la legislación educativa para la asignatura de Lengua Castellana y

Literatura no ha sufrido modificaciones con la incorporación de la LOMCE porque no ha cambiado la ordenación de los elementos curriculares en esta materia en concreto. Por lo tanto, el escenario legislativo no modifica la necesidad de la puesta en práctica de una metodología útil que consiga un acercamiento del alumnado a la lectura y una mejora de su expresión escrita. Para que el alumnado pueda desarrollarse de forma autónoma en la sociedad, tiene que haber aplicado los contenidos aprendidos en contextos similares a los que se encontrará en el futuro, para ello se deben aplicar unas estrategias metodológicas que consigan al alumnado alcanzar todos los criterios de evaluación establecidos en el currículo. Es en este apartado del marco normativo donde se centra en el presente estudio, en el escenario metodológico, pues se propone la incorporación de los talleres de animación lectora como herramientas metodológicas con los siguientes fines:

En primer lugar propiciar en el aula un contexto en el que incluir y poner en práctica los conocimientos. En segundo lugar fomentar el hábito lector realizando actividades motivadoras que invitan al alumnado a conectar con la lectura. De esta forma, se produce una integración de la literatura en tres ámbitos diferentes: el currículo, el aula y la vida del alumnado. Tal y como se ha visto en la exposición del marco curricular vigente, uno de los bloques que componen los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es la Educación Literaria y la lectura una de sus actividades esenciales. En el presente trabajo se apuesta por un proyecto innovador en el tratamiento de la lectura que integra este hábito con los contenidos del marco curricular. La animación lectora favorecería la inclusión de esta práctica en las conductas diarias del alumnado en el ámbito escolar y personal. En tercer lugar, mejorar la expresión escrita a través de esta herramienta metodológica, para así mejorar una de las destrezas destacadas en la legislación, la expresión escrita, fundamental en el desarrollo de todas las competencias básicas y esencialmente de la comunicación lingüística.

Por tanto, el presente trabajo parte del actual marco curricular legislativo como punto de referencia para establecer las necesidades del sistema educativo español, el cual precisa de ciertas herramientas innovadoras que mejoren algunos aspectos de la didáctica de la lengua, y aporta los objetivos marcados para el alumnado durante de la etapa que determinan los objetivos del presente estudio.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 6

DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Revisión de estudios precedentes

La investigación que ha dado lugar al presente estudio recoge dos ámbitos de la enseñanza de la lengua y la literatura que han sido ampliamente estudiados y de los que se posee abundante bibliografía. Estos dos espacios son el de la expresión escrita y el del hábito lector. Como se ha expuesto en los capítulos anteriores, múltiples docentes, investigadores y estudiosos han trabajado en conceptos relacionados con la expresión escrita: Cassany, Luna y Sanz (1994), Delmiro (2008), o Acosta, Rodríguez, Flórez y Jurado (2013); y sobre la lectura Sánchez Corral (1995), Mendoza (1998, 2004), Machado (2002), Delmiro, (2002), Soldevila (2006), Jover (2008), Colomer (2009) o Núñez (2012).

También se han realizado numerosos estudios sobre el elemento de unión que en la presente investigación conecta expresión escrita y hábito lector, la animación a la lectura, donde autores como Colomer (1998, 2001, 2005, 2009, 2010), De Amo (2003), Cassany *et al.* (1994), Armas y Rodríguez (2005), Vásquez Rodríguez (2008) o Cerrillo (2002, 2008), señalaban la importancia de este ejercicio metodológico y la necesidad de su inclusión en la programación didáctica como forma de mejorar la actitud del alumnado ante la lectura.

La bibliografía revisada en torno a estos tres ejes sobre los que gira nuestra investigación nos ha permitido configurar las bases del presente estudio aportando conceptos y experiencia que nos han permitido guiarlo y justificarlo. Asimismo, algunas investigaciones o experiencias de aula como las que vamos a revisar a continuación nos han ayudado a configurar nuestro estudio al presentar objetivos similares y permitirnos preparar la metodología o ampliar las variables de observación.

La investigación realizada por Perdomo¹ (2005), expone los resultados en una investigación basada en la aplicación de un programa continuado de animación a la lectura y su repercusión en alumnos de 4.º de ESO especialmente en ámbitos como la expresión escrita o el hábito lector. El alumnado de dos agrupaciones distintas pero del mismo curso escolar y con características similares fue examinado al principio y al final del curso escolar de sus diferentes competencias en expresión escrita y a su vez respondió a un cuestionario sobre sus hábitos lectores. De estos dos grupos de alumnos, uno de ellos fue objeto de un programa de animación lectora que siguió durante el curso escolar 1998-1999, y el otro siguió la programación didáctica habitual. Las principales conclusiones a las que llegó Perdomo estuvieron relacionadas con la influencia positiva de los talleres de animación lectora en la estimación de la lectura por el alumno, la revalorización de la biblioteca y de los libros así como de actividades dinamizadoras. En relación con la expresión escrita se dividió el estudio en los siguientes ámbitos: elementos externos, ortografía, técnica de la composición, vocabulario, morfosintaxis y recursos expresivos y de creatividad. En todos ellos se produjo una mejoría tras el desarrollo del programa. Hecho que lleva a Perdomo a afirmar que debe ser paralela la enseñanza de la lectura y de la expresión escrita, ya que ambas contribuyen a su desarrollo.

Gómez-Villalba ha realizado diversas investigaciones acerca de las capacidades lingüísticas del alumnado (2000), sobre comprensión lectora y hábito lector (2007) y animación a la lectura y la repercusión de esta última en el hábito lector, la comprensión lectora, el vocabulario, la ortografía y la composición escrita (2001). En este último trabajo al que hacemos referencia, Gómez-Villalba y Pérez González exponen los resultados de una investigación realizada durante los años 1999 y 2000 a 376 alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, cuyos objetivos eran fomentar el hábito lector y estudiar la influencia de la actividad lectora en la comprensión lectora, el vocabulario, la ortografía y la comprensión escrita. El alumnado, de diversos centros educativos concertados y públicos, se dividió en dos grupos, el de control, que no participó en el programa de intervención, y el experimental, que fue incluido en el programa. La experiencia consistió en la lectura de diversos libros de literatura infantil seleccionados previamente y en sesiones de trabajo

¹ Publicada en la revista *Textos* bajo el título “La intervención específica en el proceso lector: repercusiones en la expresión escrita”.

posteriores a la lectura que perseguían fomentar el hábito lector y mejorar las habilidades mencionadas anteriormente. Las variables observadas fueron el hábito lector, la práctica lectora, el estado de la lectura comprensiva, el dominio del vocabulario, el aprendizaje ortográfico y las habilidades de composición escrita. Para ello utilizaron cuestionarios, pruebas de lectura, de vocabulario, de ortografía y de composición escrita. A través de análisis estadísticos de los datos se obtuvo una conclusión contundente: se produjo una mejora de la capacidad del alumnado del grupo experimental para establecer inferencias, especialmente entre las alumnas, que obtienen resultados con diferencias estadísticamente significativas en las variables de comprensión lectora más genuinas, la inferencial y la crítica. En cuanto a mejoras relacionadas con el hábito lector del alumnado, se percibe una mejoría en la percepción de esta actividad por parte de los sujetos pero sin que llegue a ser estadísticamente significativa. La media de lectura es alta, de hecho el 72,3% del alumnado afirma que le gusta leer tras la realización del programa, el 86% afirma que leen porque les gusta, y el 70,8% que tienen más ganas de leer después de la animación lectora. Aunque los datos no tengan relevancia estadística, ofrecen un panorama alentador acerca de los efectos positivos de esta herramienta metodológica en aspectos como la actitud ante la lectura.

Otro estudio posterior que confirma la necesidad de la animación lectora en el aula, aunque en este caso con el fin de fomentar la lectura crítica, es el de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez² (2013); entre las conclusiones a las que llegaron tras la investigación realizada en un centro de público de Oviedo con alumnos de Educación Primaria que participaron durante el curso 2009-2010 en un club de lectura, podemos destacar que las actividades de dinamización lectora, como en este caso el club de lectura, contribuyen a la formación de lectores críticos, favorecen la educación literaria del alumnado y fomentan el gusto y hábito lector (2013).

Investigaciones como las expuestas en este apartado, y estudios sobre la relación entre los factores familiares y socioculturales y la lectura o la expresión escrita (Moreno Sánchez, 2001, Ruiz de Miguel, 2001, González Álvarez, 2002, Gil Flores, 2009, Onieva, 2013), han guiado nuestro estudio sirviéndonos de ejemplo al elaborar nuestros objetivos, concretar nuestras expectativas, y especialmente determinar nuestras variables de observación. Nuestras variables³ están fundamentadas en los estudios precedentes revisados, aunque también han sido ampliadas para contribuir al avance en la investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Pretendemos diseñar, realizar y exponer una investigación fundamentada en experiencias previas cuya solidez y óptimos resultados auguren un trabajo de calidad pero permitiéndonos ampliar el horizonte en la búsqueda y

² Publicado en la revista *Ocnos* bajo el título “Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en Educación Primaria”.

³ Apartado 6.

consecución de objetivos didácticos y teóricos. Para ello, hemos trasladado la investigación a un contexto diferente al de estos estudios precedentes, lo que supone, por tanto, una novedad en la línea de investigación y una nueva variable que se debe observar junto a las ya estudiadas del hábito lector, la animación lectora o la expresión escrita. El comportamiento de estas habilidades en un alumnado perteneciente a un contexto social desfavorecido tras la aplicación de un programa de animación lectora, es el núcleo de la investigación que proponemos.

2. Tipo de investigación

Existen diversos tipos de investigaciones, su clasificación depende del enfoque que el investigador quiera otorgar a su estudio, y del estado de conocimiento que se tenga sobre el tema que se va a investigar.

En el caso del presente estudio, se tienen que valorar diversas variables antes de decidir qué tipo de investigación va a desarrollarse. En primer lugar, y tras la revisión de la bibliografía relacionada con la temática pertinente, se han extraído las siguientes conclusiones:

- a. Existe una extensa bibliografía relacionada con la lectura, la educación literaria, los talleres de animación lectora y la expresión escrita.
- b. Existen estudios precedentes relacionados con la educación literaria y la expresión escrita.
- c. No existen estudios precedentes que relacionen la educación literaria, la expresión escrita y los talleres de animación lectora en contextos de compensación educativa como en el que se realiza el presente estudio.

Esta situación plantea un problema de incertidumbre en el momento de iniciar la investigación y elaborar las hipótesis, aunque también plantea un interesante aliciente: la posibilidad de realizar un estudio exploratorio que sirva para obtener la información necesaria para realizar una investigación posterior más completa en un contexto similar, con unas circunstancias parecidas, pero con un diseño de la investigación y unas hipótesis iniciales más aquilatadas por el pilotaje⁴.

⁴ Para ello, observamos otros estudios exploratorios y la metodología que se ha utilizado para llevarlos a término ((Ruiz Domínguez, M.^a M. 2014).

Por lo tanto, se decide realizar un estudio exploratorio y no paramétrico, que es aquel que se realiza cuando no existen antecedentes similares en el campo de estudio, y que tiene diversas finalidades:

- a. Aumentar los conocimientos sobre fenómenos que no se conocen completamente.
- b. Adquirir la información necesaria para realizar posteriormente una investigación más completa basada en hipótesis definidas.
- c. Ayudar a establecer prioridades para investigaciones posteriores.
- d. Sugerir postulados verificables.

También se trata de un estudio cuasi-experimental, ya que deseamos comprobar los efectos de la intervención específica que tienen los talleres de animación lectora en el gusto por la lectura y en la expresión escrita de un grupo de alumnos que no han sido asignados al azar. Se va a proceder a una observación provocada en la que se modificarán las condiciones (variables independientes) que determinan un hecho de forma deliberada con el objetivo de registrar y analizar los cambios que ocurren en ese fenómeno (variables dependientes). Este tipo de investigación cuasi-experimental parte de un esquema de investigación no aleatorio en el que los grupos no tienen un tratamiento equivalente en su inicio (Campbell y Stanley, 1973).

Se va a realizar una investigación de tipo deductivo para elaborar una serie de afirmaciones tras la lectura, reflexión y valoración de los resultados que ofrezcan los estudios estadísticos realizados. Estas afirmaciones particulares que se realizarán tras el proceso de exploración servirán para establecer unas hipótesis posteriores bien definidas que podrán ser utilizadas en estudios de carácter inductivo y cerrar así la investigación.

El estudio tiene un diseño longitudinal, es decir, se pretende reunir datos en dos momentos separados en el tiempo, al principio y final del curso escolar, y comparar los resultados que ofrecen las pruebas realizadas en ambos momentos, habiendo introducido una variable que modifica el proceso, que es la variable independiente (los talleres de animación lectora).

Se trata de una investigación cuantitativa que persigue analizar los datos arrojados por diversos análisis estadísticos.

Es un tipo de estudio denominado de seguimiento, pues se produce un análisis en dos o más momentos del comportamiento de los mismos sujetos que han recibido el mismo tratamiento o que comparten características comunes.

Por lo tanto, la investigación es un estudio exploratorio, cuasi-experimental, de carácter deductivo, con un diseño longitudinal, cuantitativo y de seguimiento.

3. Objetivos e hipótesis de la investigación

La investigación se centra en el desarrollo de un programa compuesto por nueve talleres de animación lectora en un grupo de tercero de ESO de un centro de compensación educativa, para después comprobar dos aspectos. En primer lugar, si ha tenido repercusión el programa en la relación del alumnado con la lectura y en segundo lugar si tiene alguna influencia en su expresión escrita.

Se trata de un estudio comparativo, pues el programa se desarrolla en un grupo de tercero de ESO cuyos resultados de los test de investigación se compararán con otros realizados a otro grupo de alumnos con características similares pero que no han participado en el programa de animación lectora sino que han seguido la programación didáctica del departamento de Lengua Castellana y Literatura.

Al tratarse de un estudio exploratorio, el objetivo principal de esta investigación es conocer la repercusión de los talleres de animación lectora en la metodología educativa y en el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos de tercero de ESO en un contexto de compensación educativa.

Con la finalidad de poder establecer unas líneas de investigación más concretas, a pesar de tratarse de un estudio exploratorio, hemos diseñado varias hipótesis, basándonos en los estudios precedentes citados en el primer apartado de este capítulo. Estas teorías no contradicen la intención del estudio exploratorio, ya que son muy generales, sino que contribuyen a definir el campo de estudio de la investigación.

Se pueden dividir en dos ámbitos de estudio:

a. La actitud ante la lectura:

- La actitud ante la lectura del alumnado del grupo experimental mejorará a lo largo del curso tras la realización del programa de talleres de animación lectora.
- La actitud ante la lectura del alumnado del grupo experimental mejorará más que la actitud ante la lectura del alumnado del grupo de control, tras el desarrollo del programa de talleres de animación lectora.

b. La expresión escrita:

- La expresión escrita del alumnado del grupo experimental mejorará a lo largo del curso tras la realización del programa de talleres de animación lectora.

- La expresión escrita del alumnado del grupo experimental mejorará más que la expresión escrita del alumnado del grupo de control, que no realizará los talleres de animación lectora que desarrollará el grupo experimental.

De estas hipótesis se deriva una serie de objetivos, para que la investigación sea concisa y detallada:

- a. Objetivos relativos a las hipótesis referidas a la actitud ante la lectura:
 - Primer objetivo: conocer la cercanía del sujeto hacia la lectura.
 - Segundo objetivo: determinar si el hábito lector se establece en el sujeto de forma voluntaria.
 - Tercer objetivo: conocer los sentimientos que la lectura inspira en el sujeto estableciendo una relación entre la afición lectora y el libro como regalo.
 - Cuarto objetivo: averiguar el tipo de lecturas preferidas por el sujeto.
 - Quinto objetivo: establecer el uso de las bibliotecas públicas y escolares que hace el sujeto.
 - Sexto objetivo: reconocer si el sujeto lleva la lectura a un nivel social, por encima del personal.
 - Séptimo objetivo: conocer si al sujeto le gusta la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
- b. Objetivos relativos a las hipótesis referidas a la expresión escrita:
 - Primer objetivo: cuantificar el nivel de las diferentes propiedades textuales en cada uno de los ejercicios prácticos: coherencia, cohesión, corrección, adecuación, presentación y estilo.
 - Segundo objetivo: propiciar el entorno adecuado para permitir una expresión escrita libre, personal y sencilla.

4. Contexto del estudio

La investigación se realizó en el Instituto de Educación Secundaria Río Andarax, durante un curso escolar. El instituto está situado en el barrio almeriense de El Puche, declarado por la administración autónoma como Zona Necesitada de Transformación Social.

La Junta de Andalucía⁵ define este tipo de zonas como el espacio urbano claramente delimitado, en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en el que sean apreciables problemas en las siguientes materias:

⁵ En su publicación “Intervención coordinada de la Junta de Andalucía en zonas con necesidades de transformación social” (2006).

- Vivienda, deterioro urbanístico y déficit de infraestructura, equipamiento y servicios públicos.
- Elevados índices de absentismo y fracaso escolar.
- Altas tasas de desempleo junto a graves carencias formativas profesionales.
- Significativas deficiencias higiénico-sanitarias.
- Fenómenos de desintegración social.

Este barrio se localiza en el extrarradio de la zona este de Almería. Fue construido para realojar a la población de los barrios más humildes de la ciudad, afectado por las lluvias torrenciales de 1970. Situado en plena terraza fluvial, entre el río Andarax, la vía del ferrocarril Almería-Linares-Baeza-Madrid y la carretera N-334 Almería-Níjar, el diseño del barrio lo condenó a la segregación espacial con respecto al resto de la ciudad. Tiene una superficie de veintiuna hectáreas y alberga una población de unos 5.500 habitantes, aunque se estima que la cantidad de habitantes puede ascender hasta 9.000. Este dato es difícil de concretar debido a la gran movilidad de la población.

La inmigración comienza a crecer en el barrio a partir del año 2000, llegando a contar con más de veinte nacionalidades diferentes. La población marroquí, con un 49% del total del barrio, se ha convertido en la etnia mayoritaria, desplazando a la población gitana que ha pasado del 56% al 24%; si bien es cierto, que estos datos fluctúan continuamente debido a la continua movilidad de la población del barrio.

El I.E.S. Río Andarax cuenta con tres líneas de Educación Secundaria, dos Programas de Cualificación Profesional Inicial y dos Ciclos Formativos de Grado Medio. El instituto se relaciona a su vez con la Asociación Cultural Almotacín, que colabora en la mediación con las familias de etnia gitana o marroquíes, y desarrolla los siguientes planes y proyectos:

- Forma joven.
- Prevenir para vivir.
- A no fumar ¡me apunto!
- Plan de apertura de centros docentes: comedor y actividades extraescolares.
- Escuelas deportivas.
- Proyecto Centro TIC.
- Plan Escuela TIC 2.0.
- Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la educación.
- Apoyo lingüístico al alumnado inmigrante.
- Proyecto lector y plan de uso de la biblioteca del centro.
- Escuela espacio de paz.
- Plan de Salud Laboral y R.P.L.

4.1. Características sociales

Existe entre las familias de El Puche un alto grado de desestructuración y asistimos en la población a una proliferación de problemas sociales como los siguientes:

- Pérdida del hogar como espacio de relación y aumento de su sustitución por la calle como espacio de relación habitual.
- Situación de insalubridad y falta de higiene en el hogar y el barrio.
- Falta de interés por el ámbito escolar.
- Ámbito familiar regido por comportamientos machistas.
- Violencia doméstica aceptada en numerosas unidades familiares como un comportamiento habitual.
- Proliferación de matrimonios adolescentes sin recursos económicos que compartan la vivienda con el resto de la unidad familiar.
- Existencia de numerosas familias con un elevado número de hijos, ausencia de planificación familiar y necesidades de atención primaria.
- Desconocimiento de hábitos y habilidades sociales, así como de recursos necesarios para paliar las deficiencias y necesidades existentes en el entorno familiar.
- Pérdida de hábitos temporales en la comida o el sueño.

Podemos distinguir dos amplios grupos sociales, con características bien diferenciadas:

a. Alumnado de etnia gitana: este subgrupo cultural es muy heterogéneo, aunque de forma general podemos resaltar algunas características comunes:

- Absentismo escolar.
- Falta de implicación familiar en el proceso de aprendizaje de los hijos.
- Consideración de los valores escolares como alejados de los propios de la comunidad gitana y, por lo tanto, faltos de interés y relevancia.

b. Alumnado marroquí: los alumnos inmigrantes que proceden principalmente de Marruecos se han convertido en el colectivo mayoritario en el centro educativo y presentan unas características singulares:

- Las cargas familiares del alumnado dificultan su normal escolarización.
- Los recursos económicos de las familias son muy escasos.
- El nivel cultural es bajo y su dominio de la lengua materna es escaso. El árabe lo emplean únicamente de forma oral, nunca escrita.
- El dominio del castellano es muy escaso y su uso se restringe exclusivamente al ámbito escolar.

4.2. Características económicas

La situación económica del barrio durante el curso 2012/2013 es la siguiente: el 51% de la población activa está empleada, de esta cifra, el 66% son hombres, el 34% mujeres y el 67% no tiene cualificación. Los sectores de empleo, de signo precario, suelen ser: almacenaje, recolección agrícola, trabajo doméstico, albañilería y hostelería. Estos trabajos son en muchos casos estacionales, lo que ocasiona que las familias reciban un salario únicamente unos meses al año.

4.3. Situación educativa de la población infantil y juvenil

La población escolar presenta las siguientes características:

- Existencia de alumnado de etnia gitana.
- Aumento progresivo de alumnado inmigrante, en su mayoría procedente del Magreb y de religión musulmana.
- Problemas de absentismo escolar.
- Desfase curricular generalizado.
- Ausencia de expectativas escolares o laborales.
- Reducida comprensión y expresión del lenguaje hablado y escrito.
- Facilidad para el trabajo individual en detrimento del trabajo en grupo.
- Habilidades sociales deficitarias.
- Pensamiento ligado a los conceptos concretos y de difícil relación con lo abstracto y general.
- Dominio del comportamiento impulsivo frente a la reflexión.
- Escasa participación familiar en la educación de sus hijos.
- Dificultad de continuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para las mujeres, debido a que asumen las cargas familiares, hecho que merma las posibilidades de éxito escolar.

4.4. Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los principales problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que son el resultado de la situación expuesta anteriormente, se pueden concretar en los siguientes aspectos:

- Desfase curricular generalizado.
- Ausencia de hábitos de estudio.
- Graves deficiencias en las habilidades instrumentales básicas: cálculo y lectoescritura.
- Escasa motivación hacia el aprendizaje.

- Ausencia de confianza en sus posibilidades de éxito.
- Falta de equilibrio emocional.
- Carencias en las expectativas de futuro.

5. Sujetos de la investigación

Para el presente estudio contamos con la participación de 18 sujetos de 3.º de ESO del I.E.S. Río Andarax, que estaban divididos en dos grupos: el grupo experimental y el grupo de control. La muestra queda distribuida como muestra la siguiente tabla:

GRUPOS PARTICIPANTES	GRUPO EXPERIMENTAL (GE)	GRUPO DE CONTROL (GC)	TOTAL DE PARTICIPANTES
Número y porcentaje	N= 9 (50%)	N= 9 (50%)	N= 18 (100%)

Tabla 18: distribución del alumnado en los grupos participantes en el experimento

Como se observa en la tabla, el número de sujetos en ambos grupos es el mismo.

5.1. Grupo experimental (GE)

La clase con la que llevamos a cabo la investigación contaba con 9 alumnos inscritos en el Programa de Diversificación Curricular. La investigadora era la docente del grupo. El cuestionario de las variables extrañas o intervinientes nos otorgó los siguientes datos:

Sujetos participantes		Número de participantes	Porcentaje
<i>Edad</i>	14 años	0	0%
	15 años	6	66,6%
	16 años	1	11,1%
	17 años	2	22,2%
<i>Sexo</i>	Hombre	6	66,6%
	Mujer	3	33,3%
<i>Lugar de nacimiento</i>	España	5	55,5%
	Marruecos	4	44,4%
<i>Lengua materna</i>	Español	5	55,5%
	Árabe	4	44,4%
<i>Lengua del entorno familiar</i>	Español	5	55,5%
	Árabe	3	33,3%
	Español y árabe	1	11,1%
<i>Lengua del entorno escolar</i>	Español	5	55,5%
	Árabe	0	0%

	Español y árabe	4	44,4%
<i>Repetidor</i>	Sí	9	100%
	No	0	0%
<i>Edad de la madre</i>	30-40	6	66,6%
	40-50	3	33,3%
	50-60	0	0%
<i>Instrucción de la madre</i>	No tiene estudios	6	66,6%
	Educación básica	1	11,1%
	Bachillerato o FP	2	22,2%
<i>Trabajo de la madre</i>	Trabajo manual	5	55,5%
	Sin trabajo	4	44,4%
<i>Edad del padre</i>	30-40	3	33,3%
	40-50	4	44,4%
	50-60	2	22,2%
<i>Instrucción del padre</i>	No tiene estudios	5	55,5%
	Educación básica	4	44,4%
	Bachiller o FP	0	0%
<i>Trabajo del padre</i>	Trabajo manual	6	66,6%
	Sin trabajo	3	33,3%
<i>Número de lectores en la familia</i>	1	4	44,4%
	2	3	33,3%
	3	2	22,2%
<i>Lecturas del ámbito familiar</i>	Nada	0	0%
	Libros	3	33,3%
	Libros y periódicos o revistas.	4	44,4%
	Periódicos y revistas	2	22,2%
<i>Libros del ámbito familiar</i>	Obras literarias de género narrativo, lírico o teatral.	2	22,2%
	Enciclopedias y libros de consulta	11	11,1%
	Libros de texto	1	11,1%
	Libros de cocina, bricolaje	0	0%
	Ninguno	5	55,5%
<i>Profesión a la que aspira en el futuro</i>	Manual	8	88,8%
	Intelectual	1	11,1%
	Artístico	0	0%
<i>Vía de comunicación social</i>	Carta	0	0%
	Cara a cara	0	0%
	Email	0	0%
	Teléfono	0	0%
	Messenger, tuenti, facebook	9	100%
<i>Valoración personal del uso del español</i>	Muy bueno	8	88,8%
	Bueno	0	0%
	Regular	1	11,1%
	Malo	0	0%
	Muy malo	0	0%

Tabla 19: Relación de las variables intervinientes del grupo experimental

En la tabla se muestran en la primera columna las variable intervinientes y las diferentes categorías de cada una de ellas, en la columna central se especifican cuántos alumnos del grupo experimental pertenecen a cada categoría de las variables intervinientes y en la última columna el dato anterior se establece como porcentaje del total de alumnos.

5.2. Grupo control (GC)

El grupo de control estaba formado por 9 alumnos de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria que, tras adoptar una de las medidas de atención a la diversidad, la creación de grupos flexibles, quedaron como discentes del nivel bajo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Fue el grupo elegido para establecer posteriormente la comparación con el grupo experimental por varios motivos:

- Presentaban unas características similares en relación con las variables extrañas o intervinientes: sexo, edad, lugar de nacimiento, lengua materna o situación familiar.
- La investigadora era la docente del grupo y su función como tal aseguraría que la línea de la investigación no se viese afectada por una programación didáctica diferente a la necesaria para el estudio.
- El cuestionario de las variables extrañas o intervinientes nos otorgó los siguientes datos:

Sujetos participantes		Número de sujetos	Porcentaje
<i>Edad</i>	14 años	3	33,3%
	15 años	5	55,5%
	16 años	0	0%
	17 años	1	11,1%
<i>Sexo</i>	Hombre	6	66,6%
	Mujer	3	33,3%
<i>Lugar de nacimiento</i>	España	5	55,5%
	Marruecos	4	44,4%
<i>Lengua materna</i>	Español	5	55,5%
	Árabe	4	44,4%
<i>Lengua del entorno familiar</i>	Español	5	55,5%
	Árabe	2	22,2%
	Español y árabe	2	22,2%
<i>Lengua del ámbito escolar</i>	Español	9	100%%
	Árabe	0	0%
	Español y árabe	0	0%
<i>Repetidor</i>	Sí	4	44,4%
	No	5	55,5%
<i>Edad de la madre</i>	30-40	6	66,6%
	40-50	1	11,1%
	50-60	2	22,2%
<i>Instrucción de la madre</i>	No tiene estudios	7	77,7%
	Educación básica	2	22,2%
	Bachillerato o FP	0	0%
<i>Trabajo de la madre</i>	Trabajo manual	1	11,1%
	Sin trabajo	8	88,8%
<i>Edad del padre</i>	30-40	2	22,2%
	40-50	5	55,5%
	50-60	2	22,2%

<i>Instrucción del padre</i>	No tiene estudios	7	77,7%
	Educación básica	1	11,1%
	Bachiller o FP	1	11,1%
<i>Trabajo del padre</i>	Trabajo manual	5	55,5%
	Sin trabajo	4	44,4%
<i>Número de lectores en la familia</i>	0	2	22,2%
	1	4	44,4%
	2	3	33,3%
	3	0	0%
<i>Lecturas del ámbito familiar</i>	Nada	0	0%
	Libros	0	0%
	Libros y periódicos o revistas.	2	22,2%
	Periódicos y revistas	5	55,5%
<i>Libros del ámbito familiar</i>	Obras literarias de género narrativo, lírico o teatral.	0	0%
	Enciclopedias y libros de consulta	0	0%
	Libros de texto	8	88,8%
	Libros de cocina, bricolaje	1	11,1%
	Ninguno	0	0%
<i>Profesión a la que aspira en el futuro</i>	Manual	5	55,5%
	Intelectual	2	22,2%
	Artístico	2	22,2%
<i>Vía de comunicación social</i>	Carta	0	0%
	Cara a cara	1	11,1%
	Email	0	0%
	Teléfono	0	0%
	Messenger, tuenti, facebook	8	88,8%
<i>Valoración personal del uso del español</i>	Muy bueno	6	66,6%
	Bueno	3	33,3%
	Regular	0	0%
	Malo	0	0%
	Muy malo	0	0%

Tabla 20: Relación de las variables intervinientes del grupo de control

Al igual que en la tabla del GE, la primera columna muestra las variables intervinientes y las categorías en las que se divide cada una, la segunda columna el número de alumnos que se asocia a cada variable y la última el porcentaje del dato anterior frente al total de alumnos.

6. Fases de la investigación

Las fases de las que consta la presente investigación son las siguientes:

FASE I: Estudio de la situación de partida del alumnado del grupo control y del grupo experimental en diferentes ámbitos, la actitud hacia la lectura y el dominio de la expresión escrita. Para ello se han realizado los siguientes procesos:

1. Elaboración del material inicial:

- Cuestionario para el alumnado: Su finalidad es obtener información acerca de las variables extrañas o intervinientes y sobre su actitud hacia diferentes aspectos relacionados con la lectura.
- Ejercicio de expresión escrita. Se plantea la necesidad de elaborar una actividad que permita al alumnado desarrollar esta destreza sin dificultades para poder valorar todas las variables que analizaremos en el siguiente apartado.

2. Cumplimentación de los cuestionarios de la fase inicial y del ejercicio de expresión escrita por parte del alumnado del grupo experimental y del grupo control.

FASE II: Desarrollo de los talleres de animación lectora. Esta fase también se ha dividido en tres etapas, cada una de ellas correspondiente a uno de los trimestres del curso escolar. En cada etapa se ha producido la lectura de tres obras literarias, cada una de ellas de un género literario diferente. De forma previa, paralela o posterior a la lectura, según la obra literaria, se ha dirigido el taller de animación lectora con el alumnado del grupo experimental. Mientras, el grupo de control siguió la programación didáctica elaborada por el Departamento de Lengua Castellana y Literatura y las adaptaciones curriculares no significativas que junto al Departamento de Orientación Educativa se decidieron para el conjunto del alumnado debido a sus características.

FASE III: Estudio de la situación del alumnado al finalizar la aplicación de los talleres de animación lectora. Para ello se han elaborado unos cuestionarios para el alumnado de ambos grupos, así como un ejercicio de expresión escrita, con características similares a los iniciales para, en la siguiente fase, poder establecer comparaciones entre ambos documentos. Estos cuestionarios y actividades fueron cumplimentados por los mismos alumnos que habían colaborado al inicio de la investigación.

FASE IV: Recopilación, análisis, interpretación y valoración de los datos aportados por los documentos.

1. Análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final sobre actitud del alumnado hacia la lectura en el grupo experimental (estudio intragrupos).
2. Análisis de los resultados obtenidos en el ejercicio inicial y final de expresión escrita en el grupo experimental (estudio intragrupos).
3. Comparación entre los resultados obtenidos en el cuestionario inicial sobre actitud hacia la lectura del grupo experimental y del grupo control (estudio intergrupos).
4. Comparación entre los resultados obtenidos en la actividad inicial de expresión escrita del grupo experimental y del grupo control (estudio intergrupos).

5. Comparación entre los resultados obtenidos en los cuestionarios finales sobre la actitud del alumnado hacia la lectura entre el grupo experimental y el grupo control (estudio intergrupos).
6. Comparación entre los resultados obtenidos en la actividad final de expresión escrita final del grupo experimental y del grupo control (estudio intergrupos).
7. Estudio de las relaciones entre los resultados del cuestionario final sobre actitud hacia la lectura, la actividad final de expresión escrita y las variables intervinientes.
8. Redacción del informe acerca de la importancia del desarrollo de talleres de animación lectora y su repercusión en la mejora de la expresión escrita y en la actitud del alumnado ante la lectura.
9. Identificación de nuevas vías de investigación sobre el tema.

6.1. Variables de investigación utilizadas

Hemos considerado para nuestro estudio tres tipos de variables:

- Las variables extrañas o intervinientes (VE): son aquellas que atentan contra la validez interna de la investigación porque pueden incidir en los resultados finales debido a sus efectos no controlados.
- Las variables dependientes (VD): son aquellas sobre las que influye la aplicación y el desarrollo del programa de intervención.
- La variable independiente (VI): es la que se manipula para producir efectos en otras. En nuestro caso es el desarrollo el programa de los nueve talleres de animación lectora.

6.1.1. Variables extrañas o intervinientes

Las variables extrañas o intervinientes que hemos considerado que pueden atentar contra la validez interna de nuestra investigación son las siguientes:

- a. *Sexo.*
- b. *Edad.*
- c. *Lugar de nacimiento.*
- d. *Lengua materna.*
- e. *Lengua empleada en el entorno familiar.*
- f. *Lengua empleada en el ámbito escolar.*
- g. *Condición de repetidor.*
- h. *Edad de la madre.*
- i. *Instrucción de la madre.*
- j. *Profesión de la madre.*

- k. *Edad del padre.*
- l. *Instrucción del padre.*
- m. *Profesión del padre.*
- n. *Número de lectores en la familia.*
- o. *Lecturas del ámbito familiar.*
- p. *Libros del ámbito familiar.*
- q. *Profesión a la que aspira en el futuro.*
- r. *Vía de comunicación social.*
- s. *Valoración personal del uso del español.*

Estos datos han sido obtenidos a través del cuestionario inicial que el alumnado contestó a comienzo del curso escolar.

Sujetos participantes		GE (N=9)	GC (N=9)
<i>Edad</i>	14 años	0%	33,3%
	15 años	66,6%	55,5%
	16 años	11,1%	0%
	17 años	22,2%	11,1%
<i>Sexo</i>	Hombre	66,6%	66,6%
	Mujer	33,3%	33,3%
<i>Lugar de nacimiento</i>	España	55,5%	55,5%
	Marruecos	44,4%	44,4%
<i>Lengua materna</i>	Español	55,5%	55,5%
	Árabe	44,4%	44,4%
<i>Lengua del entorno familiar</i>	Español	55,5%	55,5%
	Árabe	33,3%	22,2%
	Español y árabe	11,1%	22,2%
<i>Lengua del ámbito escolar</i>	Español	55,5%	100%
	Árabe	0%	0%
	Español y árabe	33,3%	0%
<i>Repetidor</i>	Sí	100%	44,4%
	No	0%	55,5%
<i>Edad de la madre</i>	30-40	66,6%	66,6%
	40-50	33,3%	11,1%
	50-60	0%	22,2%
<i>Instrucción de la madre</i>	No tiene estudios	66,6%	77,7%
	Educación básica	11,1%	22,2%
	Bachillerato o FP	22,2%	0%
<i>Trabajo de la madre</i>	Trabajo manual	55,5%	11,1%
	Sin trabajo	44,4%	88,8%
<i>Edad del padre</i>	30-40	33,3%	22,2%
	40-50	44,4%	55,5%
	50-60	22,2%	22,2%
<i>Instrucción del padre</i>	No tiene estudios	55,5%	77,7%
	Educación básica	44,4%	11,1%
	Bachiller o FP	0%	11,1%
<i>Trabajo del padre</i>	Trabajo manual	66,6%	55,5%
	Sin trabajo	33,3%	44,4%

<i>Número de lectores en la familia</i>	1	44,4%	22,2%
	2	33,3%	44,4%
	3	22,2%	33,3%
<i>Lecturas del ámbito familiar</i>	Nada	0%	0%
	Libros	33,3%	0%
	Libros y periódicos o revistas.	44,4%	22,2%
	Periódicos y revistas	22%	55,5%
<i>Libros del ámbito familiar</i>	Obras literarias de género narrativo, lírico o teatral.	22,2%	0%
	Enciclopedias y libros de consulta	11,1%	0%
	Libros de texto	11,1%	88,8%
	Libros de cocina, bricolaje	0%	11,1%
	Ninguno	55,5%	0%
<i>Profesión a la que aspira en el futuro</i>	Manual	88,8%	55,5%
	Intelectual	11,1%	22,2%
	Artístico	0%	22,2%
<i>Vía de comunicación social</i>	Carta	0%	0%
	Cara a cara	0%	11,1%
	Email	0%	0%
	Teléfono	0%	0%
	Messenger, tuenti, facebook	100%	88,8%
<i>Valoración personal del uso del español</i>	Muy bueno	88,8%	66,6%
	Bueno	0%	33,3%
	Regular	11,1%	0%
	Malo	0%	0%
	Muy malo	0%	0%

Tabla 21: Relación de las variables intervinientes del grupo experimental y del grupo de control

En la tabla anterior se describe la participación de los sujetos divididos en el grupo experimental y el de control, indicando el tanto por ciento con respecto a su grupo.

La razón de la elección de estas variables extrañas o intervinientes es que son consideradas como aquellas que pueden modificar la validez interna de nuestra investigación; son las siguientes:

1. *Sexo*: se ha considerado el sexo de los sujetos (hombre o mujer) como variable interviniente ya que en diversos estudios precedentes revisados sobre actitud ante la lectura o animación lectora aparecen diferencias por sexo.
2. *Edad*: se ha incluido como variable interviniente porque influye en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Aunque al pertenecer los sujetos a un mismo curso escolar, la muestra es bastante heterogénea, pues su edad se comprende entre los 15 y los 17 años
3. *Lugar de nacimiento*: hemos juzgado necesaria esta información debido a que cerca del 50% del alumnado de ambos grupos es de procedencia marroquí. La inmigración va a ser una constante muy relevante en nuestro estudio y motivo por el que aparece de forma reiterada aunque indirectamente en diversas variables intervinientes.

4. *Lengua materna*: debido al factor de la inmigración que hemos citado anteriormente, consideramos de especial relevancia la lengua aprendida en la niñez para el desarrollo de la expresión escrita en español. De hecho, cerca del 50% del alumnado, tiene como lengua materna el árabe.
5. *Lengua empleada en el entorno familiar*: hemos marcado una diferencia entre la lengua materna y la lengua empleada ordinariamente en el ámbito familiar, pues éramos conocedores de que en algunas situaciones, a pesar del carácter inmigrante de la familia, la integración en España había favorecido el bilingüismo. Así establecemos las siguientes categorías:
 - a. Español.
 - b. Árabe.
 - c. Árabe y español.
6. *Lengua empleada en el ámbito escolar*: esta integración a la que hemos hecho referencia anteriormente es más aguda en el ámbito social del sujeto que es el instituto, donde el alumnado inmigrante está obligado a relacionarse en la lengua oficial del país en el que reside y por lo tanto a desarrollar su bilingüismo.
7. *Condición de repetidor*: se ha tenido en cuenta esta variable pues parece que pueda ser relevante en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.
8. *Edad de los padres*: se ha considerado como variable influyente porque pensamos que puede incidir en el resultado de nuestra investigación pues los padres del alumnado del centro escolar son más jóvenes de lo habitual. Se ha estudiado como dos variables diferentes la edad del padre y la de la madre.
9. *Instrucción de los padres*: el nivel cultural del padre y de la madre también se ha estudiado como dos variables diferentes, pues pensamos que la influencia que pueda tener cada uno de ellos sobre su hijo en el desarrollo de su competencia en comunicación lingüística y su relación con la lectura puede ser distinta⁶. Hemos establecido las siguientes categorías:
 - a. No tiene estudios.
 - b. Estudios básicos.
 - c. Bachillerato o FP.
 - d. Carrera universitaria.
10. *Profesión de los padres*: debido a la situación de crisis económica nacional e internacional del momento en el que se desarrolla la investigación, hemos considerado necesaria la inclusión de esta variable extraña en nuestro estudio, pues tal y como afirman Margallo y Mata “uno de los factores que más seriamente incide

⁶ Hemos añadido esta variable basándonos en el estudio de Hart y Risley (1995), en el que se observa cómo la experiencia de un individuo cuyos padres tienen estudios superiores es casi el doble de la de alguien cuyos padres son de clase trabajadora.

en el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora es el denominado estatus económico, social y cultural” (2015: 182).

11. *Número de lectores de la familia*: hemos considerado esta variable en nuestro estudio debido a la influencia que pueda ejercer el entorno familiar en el alumnado en cuanto a su relación con la lectura. Se valora el número de personas de la unidad familiar que leen regularmente.
12. *Lecturas del ámbito familiar*: en esta ocasión se tiene en cuenta como variable que puede influir en nuestro estudio el tipo de lecturas a las que acceden los familiares. Las categorías son:
 - a. Libros.
 - b. Tebeos.
 - c. Revistas.
 - d. Periódicos.
13. *Libros del ámbito familiar*: al igual que en la variable anterior se considera relevante el tipo de lecturas que rodean al sujeto en el entorno familiar, pues uno de los factores determinantes en el gusto por la lectura y la comprensión lectora es la posesión de libros⁷. Se consideran las siguientes:
 - a. Enciclopedias y libros de consulta.
 - b. Novelas, libros de poemas, etc.
 - c. Libros de texto.
 - d. Libros de bricolaje, de cocina, etc.
 - e. Ninguno.
14. *Profesión a la que aspira en el futuro*: se han considerado relevantes las aspiraciones de los sujetos de la investigación para su relación con la actitud frente a la lectura y el tipo de profesión que quieren desempeñar:
 - a. Manual.
 - b. Intelectual.
 - c. Artística.
15. *Vía de comunicación social*: la vía de comunicación social es muy relevante porque influye especialmente en la expresión escrita, ya que el 100% de los sujetos utilizan la vía de la escritura a través de las redes sociales de Internet.
16. *Valoración personal del uso del español*: hemos considerado necesaria esta variable para conocer la necesidad que tiene el sujeto de mejorar su competencia lingüística en base a su valoración personal del dominio de la lengua.

⁷ Tal y como indican las encuestas de la Federación de Gremios de Editores de España (Margallo y Mata, 2015: 182).

6.1.2. Variables dependientes

Las variables dependientes que estudiamos en este caso se pueden dividir en dos ámbitos:

a. Variables dependientes relativas a la actitud hacia la lectura

Las variables dependientes relativas a la actitud hacia la lectura que hemos estudiado en la presente investigación han sido recogidas a través de dos cuestionarios, uno cumplimentado al comienzo del curso escolar y otro al final.

Hemos determinado como variables las siguientes:

1. *La lectura como actividad preferente en el tiempo libre*: hemos considerado que la elección por parte del alumno de la lectura como una de sus actividades favoritas para el tiempo libre es una variable indispensable en el estudio de su actitud hacia la lectura.
2. *Valoración de las lecturas*: para valorar la sensación producida por una lectura, hemos ofrecido las siguientes opciones:
 - a. Aburridas.
 - b. Interesantes.
 - c. Instructivas
 - d. Pesadas.
3. *Lectura voluntaria actual*: al incluir esta variable en el estudio se está incidiendo en la libertad del sujeto al elegir la lectura como entretenimiento.
4. *Última lectura voluntaria*: este dato es indicador de la frecuencia con la que el alumno dedica tiempo a la lectura a largo plazo.
5. *Sensación producida por la última lectura*: esta variable hace referencia únicamente a la última lectura
6. *Influencias en la elección de un libro*: las opciones que mostramos a continuación son de relevancia para ponderar la actitud del alumnado ante la lectura, pues al tratarse en ocasiones de una actividad obligatoria en el ámbito escolar, probablemente habrá tenido que elegir un libro en alguna ocasión:
 - a. El grosor.
 - b. Que tenga ilustraciones.
 - c. Lo que me hayan contado de él.
 - d. El título y la portada.
7. *Tiempo dedicado a la lectura*: esto nos indicará la frecuencia con la que el alumno dedica parte de su tiempo diario a la lectura:
 - a. Nunca.
 - b. Solo leo en clase, nunca en casa.

- c. De vez en cuando, los fines de semana o en vacaciones.
 - d. Por las tardes o por la noche.
8. *Regalo preferido*: se ha considerado relevante el hecho de que los sujetos prefieran un libro como regalo, frente a las otras opciones, como son ropa, música, dinero o videojuegos.
 9. *Sensación que produce el regalo de un libro*: en esta ocasión, la variable considera la sensación que se ha producido tras el regalo de un libro, estando lógicamente unida a la variable anterior.
 10. *Tipo de lectura preferida*: las opciones que se ofrecen en esta variable son las siguientes:
 - a. Libros.
 - b. Tebeos.
 - c. Revistas.
 - d. Periódicos.
 11. *Uso del servicio de préstamo bibliotecario*: creemos importante el uso del servicio de préstamos por parte del alumnado como variable en nuestra investigación.
 12. *Asistencia a la biblioteca*: consideramos importante esta variable pues si es necesario conocer su relación con la biblioteca pública o escolar.
 13. *Personas con quien comenta las lecturas*: las opciones que hemos señalado en esta variable nos indicarán si el alumno habla de sus lecturas en el ámbito familiar, en el ámbito académico, con sus amigos o si no habla de aquello que ha leído.
 14. *Grado de satisfacción con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura*: al igual que en la pregunta anterior se sintetizará la respuesta del alumno en dos opciones, satisfecho o no satisfecho con la asignatura.

b. *Variables dependientes relativas a la expresión escrita*

Las variables de la expresión escrita han sido tomadas de las propiedades textuales que definen Cassany, Luna y Sanz (1994) y de las que utilizan en su estudio de 2008 Romero, Fernández y Núñez: coherencia, cohesión, corrección, adecuación, presentación y estilo⁸.

A partir de la definición de las propiedades textuales de Cassany, Luna y Sanz (1994) y del modelo de composición escrita de Romero, Fernández y Núñez (2008) hemos operativizado las variables relativas a la expresión escrita. Con ellas hemos elaborado la escala de observación de la composición escrita que aplicaremos a los diferentes ejercicios elaborados por los sujetos del estudio. La escala es regresiva, de forma que el número 5 de

⁸ Se definen las propiedades textuales en el capítulo 4 del presente estudio.

la propiedad expresa el grado máximo en el que esta puede presentarse en el texto y el 1, el grado mínimo en el que aparece.

Coherencia

5.- El alumno elabora un discurso con la información pertinente, sin más datos de los necesarios, ni menos de los imprescindibles para entender el texto; ordena las ideas según un criterio lógico y estructura los párrafos según las ideas que quiere transmitir.

4.- El alumno elabora un discurso con más información de la necesaria; ordena las ideas según un criterio lógico y estructura los párrafos según las ideas que quiere transmitir.

3.- El alumno elabora un discurso con menos información de la necesaria; ordena las ideas según un criterio lógico y estructura los párrafos según las ideas que quiere transmitir.

2.- El alumno elabora un discurso con más o menos información de la necesaria o con la información pertinente; ordena las ideas según un criterio lógico pero su estructura en los párrafos no es la idónea.

1.- El alumno elabora un discurso con más o menos información de la necesaria; las ideas del texto no mantienen relación lógica entre ellas y su estructura en los párrafos no es coherente.

Cohesión

5.- El alumno domina el uso de campos léxicos, emplea adecuadamente las distintas figuras de repetición y sustitución, es capaz de utilizar los deícticos espaciales y temporales, así como los enlaces, conectores y marcadores textuales y puntúa correctamente el texto.

4.- El alumno no domina el uso de campos léxicos, aunque sí emplea adecuadamente las distintas figuras de repetición y sustitución, es capaz de utilizar los deícticos espaciales y temporales, así como los enlaces, conectores y marcadores textuales y puntúa correctamente el texto.

3.- El alumno no domina el uso de campos léxicos, emplea adecuadamente las distintas figuras de repetición y sustitución, es capaz de utilizar los deícticos espaciales y temporales, y algunos enlaces, conectores y marcadores textuales, pero no puntúa correctamente el texto.

2.- El alumno no domina el uso de campos léxicos, emplea inadecuadamente las figuras de repetición y sustitución, es capaz de utilizar los deícticos espaciales y temporales, pero no los enlaces, conectores ni los marcadores textuales, tampoco puntúa correctamente el texto.

1.- El alumno no domina el uso de campos léxicos, emplea inadecuadamente las figuras de repetición y sustitución, es incapaz de utilizar los deícticos espaciales y temporales; no emplea correctamente los enlaces, los conectores ni los marcadores puntuales y no es capaz de puntuar correctamente el texto.

Corrección

5.- El alumno no comete errores de relevancia en el ámbito morfosintáctico, léxico u ortográfico.

4.- El alumno comete tres o menos errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos.

3.- El alumno comete entre tres y cinco errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos.

2.- El alumno comete entre cinco y diez errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos.

1.- El alumno comete más de diez errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos.

Adecuación

5.- El discurso responde a las exigencias del ejercicio propuesto y al contexto escolar en el que se ha producido. Se observa con claridad el propósito que se quiere transmitir. El nivel de formalidad es adecuado al contexto y se mantiene en el discurso completo.

4a.- El discurso responde a las exigencias del ejercicio propuesto y al contexto escolar en el que se ha producido. No se intuye con claridad el propósito que se quiere transmitir. El nivel de formalidad es adecuado al contexto y se mantiene en el discurso completo.

4b.- El discurso responde a las exigencias del ejercicio propuesto y al contexto escolar en el que se ha producido. Se intuye con claridad el propósito que se quiere transmitir. El nivel de formalidad no es adecuado al contexto y se mantiene en el discurso completo.

3.- El discurso responde a las exigencias del ejercicio propuesto y al contexto escolar en el que se ha producido. No se intuye con claridad el propósito que se quiere transmitir. El nivel de formalidad es adecuado al contexto pero se va desvirtuando.

2.- El discurso responde a las exigencias del ejercicio propuesto y al contexto escolar en el que se ha producido. No se intuye con claridad el propósito que se quiere transmitir. El nivel de formalidad es inadecuado al contexto.

1.- El discurso no responde a las exigencias del ejercicio ni al contexto escolar en el que se ha producido. No se intuye con claridad el propósito que se quiere transmitir. El nivel de formalidad es inadecuado al contexto.

Presentación

5.- El texto presenta una caligrafía legible, está limpio, es decir, no existen borrones o tachaduras, y la correlación entre los espacios en blanco y el texto es la idónea.

4.- El texto presenta una caligrafía legible, está limpio pero la correlación entre los espacios en blanco y el texto es mayor o menor de la correcta.

3a.- El texto presenta una caligrafía legible, algunas tachaduras o borrones y/o la correlación entre los espacios en blanco y el texto es mayor o menor de la correcta.

3b. El texto presenta una caligrafía ilegible, está limpio pero la correlación entre los espacios en blanco y el texto es mayor o menor de la correcta.

3c. El texto presenta una caligrafía ilegible, está limpio pero la correlación entre los espacios en blanco y el texto es la idónea.

2.- El texto presenta una caligrafía ilegible, algunas tachaduras o borrones y la correlación entre los espacios en blanco y el texto es mayor o menor de la correcta.

1.- El texto presenta una caligrafía ilegible, un número elevado de tachaduras o borrones y la correlación entre los espacios en blanco y el texto es mayor o menor de la correcta.

Estilo

5.- El texto presenta gran variedad léxica, la sintaxis empleada es compleja, su expresión elegante y se percibe creatividad en su redacción.

4.- El texto presenta gran variedad léxica, la sintaxis empleada es compleja, y aunque la expresión no es del todo acertada se percibe creatividad en su redacción.

3.- El texto presenta gran variedad léxica, la sintaxis es compleja, la expresión no es del todo acertada y la redacción carece de creatividad.

2.- El texto presenta gran variedad léxica, la sintaxis es simple, la expresión no es del todo acertada y la redacción carece de creatividad.

1.- El texto presenta una variedad léxica pobre, la sintaxis es simple, la expresión no es del todo acertada y la redacción carece de creatividad.

6.1.3. Variables independientes

Las variables independientes que esperan modificar las variables dependientes de nuestro estudio son los nueve talleres de animación lectora que realizamos en el grupo experimental a lo largo del curso escolar.

a) Lecturas

Los talleres se apoyaron en nueve obras literarias, elegidas por estos criterios:

- En cada trimestre se leerán tres obras literarias, cada una de las tres de un género literario diferente.
- A lo largo del curso, el alumnado deberá entrar en contacto con obras de autores españoles, de autores extranjeros que escriban en español y de autores de habla no hispana.
- Tres obras literarias, una de cada género, deberá pertenecer a la época literaria que la legislación indica que debe ser estudiada en 3.º de E.S.O., Edad Media, Renacimiento o Siglo de Oro, siendo elegido este último periodo literario.
- Comprenderán textos de literatura clásica, juvenil y contemporánea.

De esta manera las nueve obras literarias elegidas y su temporalización a lo largo del curso escolar quedaron determinadas como se refleja en la siguiente tabla:

Primer trimestre			
Obra	<i>Los amores lunáticos</i>	<i>Romeo y Julieta</i>	Antología poética
Autor	Lorenzo Silva	Shakespeare	Bécquer, Lorca, Lope de Vega, Benedetti...
Lengua	Español	Inglés	Español e italiano.
Género	Narrativo	Dramático	Lírico
Clasificación	Literatura juvenil	Literatura clásica	Literatura clásica y contemporánea
Siglo de Oro español.	No	No	Sí
Segundo trimestre			
Obra	Antología de cuentos	<i>Melocotón en almíbar</i>	<i>Odas elementales</i>
Autor	Jorge Bucay Gianni Rodari	Miguel Mihura	Pablo Neruda
Lengua	Español e italiano	Español	Español
Género	Narrativo	Dramático	Lírico
Clasificación	Literatura clásica y contemporánea	Literatura clásica	Literatura clásica
Siglo de Oro español.	No	No	No
Tercer trimestre			
Obra	<i>Lazarillo de Tormes</i>	<i>El juez de los divorcios</i>	Antología de poemas
Autor	Anónimo	Cervantes	Lope, Calderón, Góngora y Quevedo.
Lengua	Español	Español	Español
Género	Narrativo	Dramático	Lírico
Clasificación	Literatura clásica	Literatura clásica	Literatura clásica
Siglo de Oro español.	Sí	Sí	Sí

Tabla 22: Relación de lecturas y su temporalización en el curso escolar

En la tabla se exponen las diferentes lecturas elegidas, sus autores, la lengua en la que fueron escritas, el género literario al que pertenecen, su clasificación como obras clásicas y una indicación expresa de su pertenencia o no a la época del Siglo de Oro español.

b) Diseño didáctico de los talleres de animación lectora

Tras la elección de las nueve lecturas que iban a guiar nuestra investigación, diseñamos los nueve talleres de animación. Cada uno de ellos iba a estar sostenido por una tarea que guiase su desarrollo y armonizase los diferentes contenidos curriculares.

Debido a que nuestra investigación busca averiguar si los talleres de animación afectan positivamente a la actitud del alumnado hacia la lectura y a su expresión escrita, en el diseño

de las actividades debíamos tener presente este doble eje. Las tareas tenían que tener una vertiente lúdica o con aspectos de interés para el adolescente y a su vez, debían buscar una mejora en la expresión escrita, por lo que en todas ellas diseñamos una actividad de escritura.

En relación con la mejora de la actitud del alumnado hacia la lectura, planeamos actividades artísticas, de creación literaria, ejercicios musicales o concursos.

En lo relativo al aumento de su nivel de expresión escrita, diseñamos actividades con diferentes niveles de dificultad, en los que se produjeran diversos tipos de discursos.

En cada una de las tareas se trabajaron las cuatro destrezas: expresión y comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora. Y en estas cuatro, se incidió en cada caso en una serie de habilidades y microhabilidades específicas en función de los objetivos concretos que se quería alcanzar. Todos estos elementos deben contribuir al desarrollo de las competencias básicas, y su ejecución se evalúa a través de una serie de criterios de evaluación. A continuación se exponen todos estos parámetros de cada taller de animación lectora:

Taller de animación 1

Título y autor: *Los amores lunáticos*. Lorenzo Silva.

Género: narrativo

Tarea: diseño y elaboración de la portada y contraportada del libro.

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

Analizar la situación para preparar la intervención.

- Iniciar o proponer un tema.
- Manifiestar que se quiere intervenir.
- Ceder el turno de palabra.
- Controlar la voz.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso.
- Saber extraer información del contexto comunicativo.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos del discurso.

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas.
- Aplicar técnicas de organización de ideas.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación.
- Saber comparar el texto producido con los planes previos.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión lectora:

- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.
- Identificar la idea principal.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Social y ciudadana.

Propiedades textuales:

- Adecuación.
- Coherencia.
- Estilo.

Tipología textual: El texto narrativo con secuencias descriptivas y dialogadas.

Objetivos de la actividad:

- Fomentar la lectura.
- Conocer la estructura del libro.
- Conocer los componentes del texto narrativo.
- Incentivar la originalidad.

- Promover el trabajo en grupo.
- Mejorar la expresión escrita: la síntesis.

Desarrollo: El alumnado lee por turnos y en voz alta la obra literaria. Tras la lectura de cada capítulo, el alumnado contesta a unas preguntas de comprensión lectora para así crear el “diario de lectura” en su cuaderno. Se forman grupos de dos o tres alumnos. Elaboran los resúmenes que servirán de síntesis en la contraportada e inventan nuevos títulos para la novela. Construyen las nuevas portadas empleando dibujos y los ejercicios de escritura realizados anteriormente.

Materiales: la obra literaria, un cuaderno, cartulinas y folios de colores, materiales de dibujo y escritura.

Criterios de evaluación:

- Presta atención a la lectura y participa activamente en ella.
- Comprende el texto y lo refleja en su “diario de lectura”.
- Forma parte activa del grupo de trabajo aportando ideas y discutiendo con sus compañeros.
- Es capaz de sintetizar un texto narrativo.
- Es capaz de dar un título coherencia al texto.

Instrumentos de evaluación: El diario de lectura y la portada y contraportada del libro.

Taller de animación 2

Título y autor: *Romeo y Julieta*. Shakespeare. (Adaptación).

Género: dramático.

Tarea: redacción de un final alternativo y dramatización.

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

- Usar soportes escritos para preparar la intervención.
- Adaptar el grado de especificación del texto.
- Articular con claridad los sonidos del discurso.
- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono.
- Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) De las que no lo son (muletillas, repeticiones, redundancia, etc.).
- Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos del discurso

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.).
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas.
- Aplicar técnicas de organización de ideas.
- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber comparar el texto producido con los planes previos.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión lectora:

- Leer en voz alta.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Social y ciudadana.
- Cultural y artística.
- Autonomía e iniciativa personal.

Propiedades textuales:

- Coherencia.
- Cohesión.
- Adecuación.
- Estilo.

Tipología textual: Texto dialogado.

Objetivos:

- Fomentar la lectura.
- Identificar las características del género teatral.
- Fomentar la creatividad.
- Producir y dramatizar textos teatrales.
- Promover el trabajo en grupo.

Desarrollo: Visionado de un fragmento de la película *Romeo y Julieta* (1996).
Lectura dramatizada en clase de la obra literaria. Elaboración por parejas de un final alternativo. Dramatización en clase de los finales redactados por el alumnado.

Materiales: un fragmento de la película *Romeo y Julieta*, una televisión, un cuaderno, materiales de escritura.

Criterios de evaluación:

- Lee la obra literaria.
- Conoce las características del género teatral, las identifica y las reproduce en una redacción posterior.
- Es capaz de redactar un texto literario basado en un texto conocido.
- Declama el texto literario con propiedad en la dramatización.
- Es capaz de trabajar en grupo.

Instrumentos de evaluación: la redacción del final alternativo y la puesta en escena.

Taller de animación 3

Título y autor: Antología de poesía: Lope de Vega, Bécquer, Benedetti, Cernuda, Lorca, Cortázar, Ángel González, José Coronel Urtecho, Ignacio B. Anzoategui y José Bergamín.

Género: lírico.

Tarea: juego con poemas y canciones.

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

- Manifiestar que se quiere intervenir y escoger el momento adecuado para hacerlo.
- Utilizar eficazmente el turno de palabra.
- Reconocer cuando un interlocutor pide el turno de palabra y cederlo.
- Controlar la voz.
- Usar códigos no verbales adecuados.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen.
- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas.
- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
- Saber extraer información del contexto comunicativo.
- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación.
- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
- Saber comparar el texto producido con los planes previos.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión lectora:

- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.
- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Cultural y artística.
- Aprender a aprender.
- Matemática.

Propiedades textuales:

- Estilo.
- Presentación.

Tipología textual: Texto lírico.

Objetivos:

- Fomentar la lectura.
- Identificar las características del género lírico.
- Conocer e identificar las principales reglas métricas.
- Establecer comparaciones entre la música y la poesía.
- Leer y comprender poemas de temática diversa.
- Promover el trabajo en grupo.

Desarrollo: Escucha de la canción “Señora vecina” del artista Canelita. División al alumnado por parejas. Organización ordenada de las frases de la canción que han sido entregadas con anterioridad a cada uno de los grupos. Lectura en voz alta de cada uno de los poemas (por parte del profesor) y organización de los versos que, al igual que en la canción, han sido entregados de forma desordenada. Relectura de los poemas por parte del alumnado. Redacción en el cuaderno del tema de cada poema y de su opinión personal. Redacción extensa acerca de un poema que han elegido y los motivos que le han llevado a ello.

Materiales: la canción “Señora vecina”⁹, el reproductor de música, impresiones de los poemas, el cuaderno, y material de escritura.

Criterios de evaluación:

- Identifica un texto oral con un texto escrito.
- Lee la obra literaria.
- Conoce las características de la lírica.
- Identifica las reglas básicas de la métrica.

⁹ Artista *Canelita*, disco: *Soñaré*.

- Lee en voz alta con la fluidez y entonación adecuada.
- Integra las disciplinas de la poesía y la música.
- Es capaz de trabajar en grupo.

Instrumentos de evaluación: El diario de lectura ya redacción de un texto en el que opine acerca de su poema favorito.

Taller de animación 4

Título y autor: Antología de cuentos: *El buscador*, Jorge Bucay, *Cuando en Milán llovían sombreros*, Gianni Rodari, *Aquellos pobres fantasmas* Gianni Rodari.

Género: narrativo

Tarea: elaboración de un cómic.

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

- Iniciar o proponer un tema.
- Manifestar que se quiere intervenir.
- Escoger el momento adecuado para intervenir.
- Reconocer cuándo un interlocutor pide la palabra.
- Ceder el turno de palabra en el momento adecuado.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la forma del discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso.
- Saber extraer información del contexto comunicativo.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos del discurso.

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación.
- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Leer en voz alta.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.

- Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Cultural y artística.
- Matemática.

Propiedades textuales:

- Cohesión.
- Estilo.
- Adecuación.

Tipología textual: Texto narrativo con secuencias descriptivas y dialogadas, texto dialogado (cómic).

Objetivos:

- Fomentar la lectura.
- Identificar los momentos esenciales de la trama narrativa.
- Trasladar la trama literaria de un texto narrativo a un texto dialogado.
- Representar gráficamente a través del dibujo la acción, los personajes y el espacio.
- Identificar y emplear las características del cómic.
- Integrar diferentes disciplinas: la literatura y el dibujo.
- Promover el trabajo en grupo.

Desarrollo: Se leen en clase diversas viñetas de obras de comics como Mortadelo y Filemón, Tintín, Mafalda o Astérix y Obélix. Se explican las características generales del cómic. El alumnado lee en voz alta y por turnos los tres cuentos. Tras la lectura de cada cuento, se contesta a unas preguntas de comprensión lectora para redactar en el cuaderno el “diario de lectura”. El alumnado se divide en parejas. Se asigna un cuento a cada pareja. El alumnado selecciona los diálogos y las acciones más representativas y elabora el cómic (no más de veinte viñetas). Los cómics son expuestos en el I.E.S.

Materiales: Fotocopias de los diferentes cómics, la obra literaria, el cuaderno, cartulinas y folios de colores, materiales de dibujo y escritura.

Criterios de evaluación:

- Lee la obra literaria.
- Conoce las características del cómic y puede identificarlas.
- Estructura la trama narrativa y reconoce los núcleos de acción esenciales.
- Es capaz de realizar un trabajo integrando diferentes disciplinas.
- Es capaz de trabajar en grupo.

Instrumentos de evaluación: El diario de lectura y la exposición del cómic.

Taller de animación 5

Título y autor: *Odas elementales*. Pablo Neruda. (Selección).

Género: lírico

Tarea: lectura de algunas odas de Pablo Neruda y elaboración de un trabajo de investigación sobre su vida.

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

- Iniciar o proponer un tema.
- Manifestar que se quiere intervenir.
- Escoger el momento adecuado para intervenir.
- Reconocer cuándo un interlocutor pide la palabra.
- Ceder el turno de palabra en el momento adecuado.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender la forma del discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos del discurso.

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Ser capaz de formular el objetivo de una comunicación escrita.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas.
- Trazar un esquema de redacción.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación.
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión lectora:

- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.
- Leer en voz alta.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Cultural y artística.
- Tratamiento de la información y competencia digital.

Propiedades textuales:

- Coherencia.
- Adecuación.
- Estilo.
- Presentación.

Tipología textual: Texto lírico y expositivo.

Objetivos:

- Fomentar la lectura.
- Identificar las características del género lírico.
- Comprender los textos líricos.
- Buscar y seleccionar la información adecuada en internet.
- Sintetizar la información.
- Exponer la información a través de un mural.
- Crear textos líricos.
- Fomentar la creatividad.
- Promover el trabajo en grupo.

Desarrollo: Lectura de seis odas de la obra *Odas elementales* de Pablo Neruda en clase y comentario oral. Búsqueda de información en internet sobre la vida y obra de Pablo Neruda. División del alumnado en grupos de tres personas. Elaboración de murales expositivos sobre la biografía y bibliografía del autor. Composición individual de una oda.

Materiales: la obra literaria, un ordenador con conexión a internet, materiales de escritura, y cartulina.

Criterios de evaluación:

- Lee la obra literaria.
- Reconoce las características de un texto lírico y comprende el significado general de los poemas.
- Es capaz de componer una oda sencilla.
- Selecciona la información pertinente en internet.
- Elaborar un mural expositivo que contenga la información más relevante de forma coherente.

Instrumentos de evaluación: la oda creada por cada alumno, el mural sobre Pablo Neruda.

Taller de animación 6

Título y autor: *Melocotón en almíbar*. Miguel Mihura.

Género: dramático.

Tarea: reescribir el argumento de la obra teatral como si de un cuento se tratase incluyendo un personaje inventado.

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

- Analizar la situación para preparar la intervención.
- Iniciar o proponer un tema.
- Reconocer cuándo un interlocutor pide la palabra.
- Controlar la voz.
- Usar códigos no verbales adecuados.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender la forma del discurso.
- Saber extraer información del contexto comunicativo.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos del discurso.

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Saber compartir con otras personas la generación de ideas.
- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
- Trazar un esquema de redacción.
- Utilizar técnicas de revisión y mejora.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión lectora:

- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Comprender el texto con todos sus detalles.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Cultural y artística.
- Social y ciudadana.

Propiedades:

- Coherencia.
- Cohesión.
- Adecuación.

Tipología textual: textos narrativos y dialogados.

Objetivos:

- Fomentar la lectura.
- Comprender las diferencias entre el género teatral y el narrativo.
- Sintetizar respetando la coherencia del texto.
- Fomentar la creatividad.

Desarrollo: lectura dramatizada en clase de melocotón en almíbar. Redacción individual del diario de lectura al finalizar cada acto. Redacción por parejas de un cuento al que se traslada el argumento de la obra teatral y se incluye a un personaje ajeno a la obra, como si formara parte de ella.

Materiales: la obra literaria, el cuaderno y los materiales de escritura.

Criterios de evaluación:

- Lee la obra literaria.
- Conoce las diferencias entre el género teatral y el narrativo y las respeta en la creación literaria.
- Redacta un texto narrativo corto coherente y relativo a la obra leída anteriormente.

Instrumentos de evaluación: el diario de lectura y el cuento reelaborado.

Taller de animación 7

Título y autor: *Lazarillo de Tormes*. Anónimo. (Adaptación).

Género: narrativo

Tarea: elaboración de un juego de mesa.

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

- Utilizar eficazmente el turno de palabra.
- Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra y cedérsela en el momento adecuado.
- Repetir y resumir las ideas importantes.
- Aplicar las reglas gramaticales de la lengua.
- Controlar la voz.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Distinguir las palabras relevantes de un discurso de las que no lo son.
- Comprender el significado global, el mensaje.
- Comprender las ideas principales.
- Relacionar las ideas importantes y los detalles.
- Entender las presuposiciones, los sobreentendidos.

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.

- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Saber leer de forma selectiva en la revisión del texto.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión lectora:

- Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.
- Leer en voz alta.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Dividir el texto en partes significativas.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Cultural y artística.
- Aprender a aprender.
- Social y ciudadana.

Propiedades textuales:

- Coherencia.
- Adecuación.
- Estilo.
- Presentación.

Tipología textual: texto narrativo.

Objetivos:

- Fomentar la lectura.
- Reconocer los momentos esenciales de la trama narrativa.
- Transformar la información conocida en una oración interrogativa.
- Comprender y aplicar las reglas del juego.
- Fomentar la originalidad.
- Promover el trabajo en grupo.

Desarrollo: lectura de la obra en clase y en voz alta, por capítulos. Tras cada capítulo, elaboración de una serie de preguntas acerca de la lectura. Preparación de las tarjetas con las preguntas para el juego. Participación en el juego de mesa “Party”. Dicho juego consta de cuatro tipos de pruebas diferentes, una de ellas es sustituida por las preguntas elaboradas por el alumnado sobre la obra *Lazarillo de Tormes*.

Materiales: la obra literaria, los materiales de escritura, tarjetas de cartulina y el juego de mesa *Party*.

Criterios de evaluación

- Lee la obra literaria.
- Redacta preguntas relacionadas con la lectura y adecuadas al nivel de competencia lectora del grupo.
- Juega respetando las reglas y contestando correctamente a las preguntas formuladas.

Instrumentos de evaluación: las tarjetas con las preguntas y las respuestas proporcionadas en el juego.

Taller de animación 8

Título y autor: antología poética del Siglo de Oro: Lope de Vega, Calderón de la Barca, Quevedo y Góngora.

Género: lírico.

Tarea: expresar la poesía con arte

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

- Desarrollar un tema.
- Eludir todas las palabras irrelevantes.
- Usar expresiones y fórmulas de las rutinas.
- Autocorregirse.
- Aplicar las reglas gramaticales de la lengua.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Comprender el contenido del discurso.
- Relacionar las ideas importantes y los detalles.
- Captar el tono del discurso.
- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso.

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación.
- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Ir adquiriendo conciencia de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión lectora:

- Leer en voz alta.

- Entender el mensaje global.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Cultural y artística.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico.

Propiedades textuales:

- Coherencia.
- Presentación.

Tipología textual: texto narrativo y argumentativo.

Objetivos:

- Fomentar la lectura.
- Comprender el mensaje de la poesía.
- Conocer algunos poetas del siglo de oro y sus poemas más relevantes.
- Transmitir el mensaje poético a través de una expresión artística plástica y argumentarla verbalmente.

Desarrollo: lectura en voz alta y en clase de cuatro poemas del siglo de oro. Comentario de los poemas y su significado en el aula. Redacción del diario de lectura, en el que reflejan el mensaje que transmite cada poema. Creación de una figura de plastilina que represente el mensaje que transmite uno de los poemas leídos en clase. Explicación de dicha expresión plástica por escrito y oralmente.

Materiales: la obra literaria, el cuaderno, materiales de escritura y plastilina.

Criterios de evaluación:

- Lee la obra literaria.
- Conoce las características del género lírico y es capaz de comprender las ideas principales que transmite.
- Es capaz de expresar conceptos artísticos a través de materiales como la plastilina y a través del lenguaje.
- Argumenta verbalmente su opinión acerca de la poesía.

Instrumentos de evaluación: el diario de lectura, y la argumentación verbal, escrita y oral de su trabajo plástico.

Taller de animación 9

Título y autor: *El juez de los divorcios*. Cervantes.

Género: dramático

Tarea: escribir una noticia periodística a partir del argumento del entremés cervantino.

Habilidades y microhabilidades de la expresión oral:

- Iniciar o proponer un tema.
- Manifestar que se quiere intervenir.
- Escoger el momento adecuado para intervenir.
- Ceder el turno de palabra en el momento adecuado.
- Controlar la voz.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión oral:

- Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender la forma del discurso.
- Saber extraer información del contexto comunicativo.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos del discurso.

Habilidades y microhabilidades de la expresión escrita:

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Utilizar técnicas de revisión y mejora.
- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos.

Habilidades y microhabilidades de la comprensión lectora:

- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.

Competencias básicas:

- Comunicación lingüística.
- Cultural y artística.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico.

Propiedades textuales:

- Coherencia.
- Cohesión.
- Estilo.

Tipología textual: texto narrativo y dialogado.

Objetivos:

- Fomentar la lectura.
- Comprender e identificar las diferencias entre el género teatral y la noticia.

- Comprender el argumento del texto teatral.
- Elaborar un texto periodístico de información.

Desarrollo: lectura dramatizada en clase de la obra teatral. Comentario en clase del argumento. Exposición por parte de la profesora de la estructura de la noticia y de sus características principales. Por parejas, redacción de una noticia basada en alguno de los acontecimientos presentes en el argumento de la obra de teatro.

Materiales: la obra literaria, el cuaderno y los materiales de escritura.

Criterios de evaluación:

- Lee la obra literaria.
- Comprende el argumento de la obra teatral y es capaz de trasladarlo a otro tipo de discurso.
- Elabora una noticia respetando su estructura y la línea argumental del entremés.

Instrumentos de evaluación: la noticia basada en el entremés de Cervantes.

7. Instrumentos de recolección de datos y escalas de medición de las variables

7.1. Cuestionario para las variables intervinientes

El cuestionario diseñado para la recolección de las variables extrañas o intervinientes pretende recoger información relacionada con el interés del alumnado hacia la lectura y los posibles datos de su entorno, su actividad social y familiar, sus hábitos o sus características innatas que pueden condicionar las diferentes variables dependientes.

7.1.1. Objetivos del cuestionario

El diseño del cuestionario del que se obtienen las variables intervinientes ha dependido de los diferentes objetivos que pretendíamos conseguir con su cumplimentación por parte del alumnado y de las variables independientes que íbamos a estudiar en los sujetos del experimento.

Los objetivos planteados son los siguientes:

- Primer objetivo: Conocer las características personales del sujeto.
- Segundo objetivo: Identificar las lenguas empleadas por el sujeto en sus diferentes entornos vitales.

- Tercer objetivo: Establecer el nivel académico del sujeto a través de su condición de repetidor.
- Cuarto objetivo: Conocer diferentes características familiares del sujeto en relación con sus progenitores.
- Quinto objetivo: Identificar las variables familiares que puedan estar relacionadas con la afición del sujeto a la lectura.
- Sexto objetivo: Reconocer las perspectivas profesionales del sujeto.
- Séptimo objetivo: Conocer el modo de comunicación social habitual del sujeto.
- Octavo objetivo: Registrar la opinión personal del sujeto sobre su propio dominio de la lengua española.

7.1.2. Diseño y estructura

El cuestionario ha sido diseñado según los siguientes criterios: el tipo de preguntas y los objetivos planteados.

En relación con el tipo de preguntas, hemos incluido las cuatro modalidades que establece Murillo Torrecilla (2006) para un cuestionario:

- Preguntas dicotómicas: preguntas que dan solo opción a dos respuestas y cada una de ellas excluye a la otra. Hombre/mujer, sí/no.
- Preguntas cerradas politómicas o categorizadas: las preguntas pueden tener varias alternativas como respuestas entre las que se puede elegir una o varias.
- Numéricas: la respuesta a estas preguntas se solicita en forma de número.
- Abiertas: preguntas que dejan libertad al sujeto para responderlas.

En relación con los objetivos planteados hemos diseñado ocho bloques de preguntas:

BLOQUE I: En este apartado se espera conocer los rasgos más personales del sujeto y aquellos que son inherentes al estudio que estamos realizando, como el grupo al que pertenece. Debido a la idiosincrasia del contexto en el que se ha realizado el experimento (ver el punto 3), hemos considerado de relevancia el lugar de nacimiento de los sujetos y el tiempo de residencia en España, debido a que un alto porcentaje de ellos era de procedencia marroquí.

Objetivo: Conocer las características personales del sujeto.

1. Grupo.
2. Sexo.
 - a. Hombre

- b. Mujer
- 3. Fecha de nacimiento.
- 4. Lugar de nacimiento.
- 5. Si no has nacido en España indica cuántos años llevas viviendo aquí.

BLOQUE II: este bloque pretende centrarse en los usos lingüísticos de los sujetos, conocer su lengua materna, y la lengua que usan en su entorno familiar y social.

Objetivo: Identificar las lenguas empleadas por el sujeto en sus diferentes entornos vitales.

- 6. Lengua materna.
- 7. ¿Qué idioma hablas con tu familia?
- 8. ¿Y con tus amigos?

BLOQUE III: Aquí se recoge si el sujeto ha repetido curso en alguna ocasión, en qué curso y por lo tanto cuántas veces. Es relevante para el estudio conocer el desfase curricular de cada uno de los sujetos, porque nos indicará su nivel académico relativo, teniendo en cuenta, a su vez, que el centro, debido a su carácter de compensatoria, posee una adaptación curricular general de centro.

Objetivo: Establecer el nivel académico del sujeto a través de su condición de repetidor.

- 9. ¿Has repetido algún curso? ¿Cuál?

BLOQUE IV: Las particularidades de los progenitores del sujeto quedan reflejadas en este bloque en el que se han diferenciado cuatro aspectos: la edad, el nivel académico, la profesión y las aficiones. Esta última variable es especialmente relevante para el estudio de la relación del sujeto con la lectura y la implicación familiar.

Objetivo: Conocer diferentes características familiares del sujeto en relación con sus progenitores.

- 10. ¿Qué edad tiene tu madre?
 - a. Menos de 30.
 - b. Entre 30 y 40.
 - c. Entre 40 y 50.
 - d. Entre 50 y 60.
- 11. ¿Qué estudió tu madre?
 - a. EGB.
 - b. Bachiller o FP.

- c. Carrera universitaria.
- d. No tiene estudios.

12. Profesión de tu madre:

13. Afición preferida de tu madre, elige 3 y enuméralas por orden de preferencia, siendo 1 el máximo nivel y 3 el mínimo:

- a. Leer.
- b. Oír música.
- c. Bricolaje.
- d. Ver la televisión.
- e. Hacer labores y manualidades.
- f. Aprender idiomas.
- g. Hacer deporte.
- h. Otros.

14. ¿Qué edad tiene tu padre?

- a. Menos de 30.
- b. Entre 30 y 40.
- c. Entre 40 y 50.
- d. Entre 50 y 60.

15. ¿Qué estudió tu padre?

- a. EGB.
- b. Bachiller o FP.
- c. Carrera universitaria.
- d. No tiene estudios.

16. Profesión de tu padre.

17. Afición preferida de tu padre, elige 3 y enuméralas por orden de preferencia, siendo 1 el máximo nivel y 3 el mínimo:

- a. Leer.
- b. Oír música.
- c. Bricolaje.
- d. Ver la televisión.
- e. Hacer labores y manualidades.
- f. Aprender idiomas.
- g. Hacer deporte.

h. Otros.

BLOQUE V: En este apartado se pretende establecer una relación directa entre la actitud del alumnado y la de su familia ante la lectura. Para ello se proponen variables en las que se mida el número de personas que leen en la familia, el grado de parentesco con el sujeto, la clase de lecturas que realizan y el tipo de libros que existe en el hogar, aunque no sean utilizados. La pregunta número 18 otorgará dos variables, por eso ha sido numerada como dos preguntas: quién lee en la familia y por lo tanto, cuántos leen en ella, siendo tres la respuesta máxima.

Objetivo: Identificar las variables familiares que puedan estar relacionadas con la afición del sujeto a la lectura.

18 y 19. ¿Quién o quiénes leen en tu familia? Señala un máximo de tres respuestas.

- a. Madre.
- b. Padre.
- c. Hermano.
- d. Tío/a.
- e. Abuelo.
- f. Abuela.
- g. Nadie.

20. ¿Qué suelen leer? Señala un máximo de dos respuestas.

- a. Libros.
- b. Tebeos.
- c. Revistas.
- d. Periódicos.

21. ¿Qué tipo de libros hay en tu casa?

- a. Enciclopedias y libros de consulta.
- b. Novelas, libros de poemas, etc.
- c. Libros de texto.
- d. Libros de bricolaje, de cocina, etc.
- e. Ninguno.

BLOQUE VI: La variable recogida en este bloque pretende conocer las aspiraciones profesionales del sujeto para ponerlas en relación con su necesidad personal de aproximarse al ámbito literario.

Objetivo: Conocer las perspectivas profesionales del sujeto.

22. Cuando seas adulto ¿qué trabajo esperas tener?

- a. Manual.
- b. Intelectual.
- c. Artístico.

BLOQUE VII: Del mismo modo que se han establecido unas preguntas para conocer la lengua materna y la lengua empleada en el entorno familiar y social del sujeto en el segundo bloque, en este apartado se busca conocer cómo se comunica socialmente, no la lengua que emplea, sino el medio por el que transmite la información de forma habitual.

Objetivo: Conocer el modo de comunicación social habitual del sujeto.

23. ¿Qué vía sueles usar para comunicarte con tus amigos y conocidos?

- a. Carta.
- b. Cara a cara.
- c. E-mail.
- d. Teléfono.
- e. Messenger, Tuenti, Facebook.

BLOQUE VIII: se considera relevante la opinión personal del sujeto sobre su dominio de la lengua española para conocer si se ha producido una reflexión acerca de la necesidad de establecer una mejora en sus usos lingüísticos y por lo tanto la exigencia de un acercamiento al hábito lector.

Objetivo: Registrar la opinión personal del sujeto sobre su propio dominio de la lengua española.

24. Crees que tu dominio de la lengua española es:

- a. Muy bueno.
- b. Bueno.
- c. Regular.
- d. Malo.
- e. Muy malo.

7.2. Cuestionario para las variables dependientes

Al ser dos los ámbitos en los que se han estudiado las variables dependientes, se han elaborado dos cuestionarios, uno para cada ámbito de estudio de las variables.

Para las variables relacionadas con la actitud hacia la lectura, se ha elaborado un cuestionario que los sujetos han cumplimentado junto al de las variables intervinientes. En

cuanto a las variables relacionadas con la expresión escrita, el alumnado realizó un ejercicio de expresión escrita. En ambos casos se cumplimentaron dos cuestionarios y dos ejercicios de escritura, uno a comienzos del curso escolar, en el mes de octubre, y otro a final de curso en el mes de junio.

7.2.1. Diseño del cuestionario para el estudio de las variables dependientes relacionadas con la actitud hacia la lectura

El cuestionario ha sido diseñado siguiendo los mismos criterios que en el diseño del cuestionario de las variables intervinientes: el tipo de preguntas¹⁰ y los objetivos que se quieren conseguir con la cumplimentación de dicho cuestionario.

En relación con los objetivos planteados se diseñaron siete bloques de contenidos:

BLOQUE I: En este bloque, con el que pretendemos alcanzar el primer objetivo propuesto, queremos conocer la cercanía entre el alumnado y la lectura, preguntando cuáles son sus aficiones preferidas, para saber si la lectura se encuentra entre ellas. Asimismo se pretende conocer el sentimiento general que se ha generado en el sujeto tras la lectura de una obra literaria y si algún libro, aunque sea uno solo, ha sido de su agrado.

1. ¿Qué prefieres hacer en tu tiempo libre? Enumera estas opciones por orden de preferencia, siendo 1 el máximo nivel y 7 el mínimo:

- a. Ver la televisión.
- b. Oír música.
- c. Leer.
- d. Jugar a los videojuegos.
- e. Hacer deporte.
- f. Salir con mis amigos/as.
- g. Escribir.

2. Las historias de los libros me parecen. Puedes señalar dos respuestas.

- a. Aburridas.
- b. Interesantes.
- c. Instructivas
- d. Pesadas.

BLOQUE II: Consideramos la voluntariedad de la lectura como un dato indispensable para conocer si el hábito lector se establece como actividad placentera elegida por el sujeto sin presiones externas. Para determinar este hecho se establecen las siguientes

¹⁰ Dicotómicas, cerradas politómicas o categorizadas, numéricas y abiertas.

preguntas que intentan discernir si la lectura se establece de forma voluntaria, la frecuencia con la que esto ocurre y qué elementos motivan la elección individual de la obra literaria.

3. ¿Actualmente estás leyendo algún libro que no sea para alguna actividad en clase?
 - a. Sí.
 - b. No

4. ¿Cuándo leíste algún libro que no fuera para algún trabajo de clase?
 - a. Hace una semana.
 - b. Hace un mes.
 - c. Las vacaciones pasadas.
 - d. Hace más de un año.
 - e. Nunca.

5. ¿Qué sensación te produjo?
 - a. Ninguna.
 - b. Me dejó con gana de leer otro.
 - c. No quiero leer más.

6. ¿Qué te influye al escoger un libro? Señala un máximo de dos respuestas.
 - a. El grosor.
 - b. Que tenga ilustraciones.
 - c. Lo que me hayan contado de él.
 - d. El título y la portada.

7. ¿En qué momentos sueles leer? Señala un máximo de dos respuestas:
 - a. Sólo leo en clase, nunca en casa.
 - b. Leo un rato antes de dormirme.
 - c. En mi casa no leo todos los días, solo de cuando en cuando.
 - d. Por las tardes cuando termino de hacer los deberes.
 - e. Los fines de semana.
 - f. En vacaciones.
 - g. Nunca.

BLOQUE III: En este bloque se quiere establecer una relación entre las sensaciones del sujeto cuando recibe un libro como regalo y la idea que el sujeto tiene por la lectura. Entendemos que si el alumno percibe como positivo un libro como regalo, es porque el objeto es interpretado como un elemento de placer.

8. ¿Qué prefieres que te regalen? Enumera estas opciones por orden de preferencia, siendo 1 el máximo nivel y 3 el mínimo:

- a. Libros.
- b. Ropa.
- c. Música.
- d. Dinero.
- e. Videojuegos o juegos de ordenador.

9. Si te regalan un libro ¿qué piensas? Señala un máximo de dos respuestas:

- a. Bien.
- b. ¡Qué tostón!
- c. No sabrían que comprarme.
- d. ¡Qué poco original!
- e. Lo leeré enseguida

BLOQUE IV: Se pretende conocer en este apartado qué tipo de lecturas son las preferidas por el sujeto.

10. ¿Qué prefieres leer? Enumera estas opciones por orden de preferencia, siendo 1 el máximo nivel y 4 el mínimo:

- a. Libros.
- b. Tebeos.
- c. Revistas.
- d. Periódicos.

BLOQUE V: Conocer, tal y como se pretende en el quinto bloque, el uso que hace el sujeto de las bibliotecas escolares y públicas, es fundamental para, junto con la voluntariedad, establecer si la lectura es una de sus actividades preferidas. Si el sujeto hace un uso regular del sistema de préstamos bibliotecarios otorgado por el sistema educativo indica que hay una voluntad que nace del gusto por la lectura.

11. ¿Te llevas libros de la biblioteca en préstamo para leer en tu casa?

- a. Sí.
- b. No.

12. ¿Has ido alguna vez a la biblioteca?

- a. Voy con frecuencia.

- b. Voy de tarde en tarde.
- c. No voy nunca.

BLOQUE VI: Creemos que el nivel de socialización del acto lector se puede establecer como una de las variables y, por lo tanto, de ahí la siguiente pregunta, que busca conocer si el sujeto hace partícipe de su actividad literaria a las personas de su entorno, y con quién entabla esta relación social y cultural.

13. ¿Con quién comentas tus lecturas? Señala un máximo de dos respuestas.

- a. Con amigos o amigas a quienes también les gusta leer.
- b. Con mis compañeros o compañeras de clase.
- c. Con mi padre.
- d. Con mi madre.
- e. Con el profesor o profesora.
- f. No las comento.

BLOQUE VII: En este último apartado se pretende averiguar, a través de una pregunta directa, si al alumno le agrada la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Se realiza en primer lugar una cuestión dicotómica, en la que las respuestas posibles son sí, o no, y a continuación, la única pregunta abierta del cuestionario, en la que se pide una justificación de la respuesta anterior.

14. ¿Te gusta esta asignatura? ¿Por qué?

7.2.2. Diseño del ejercicio para el estudio de las variables dependientes relacionadas con la expresión escrita

Los dos ejercicios prácticos para conocer las variables relacionadas con la expresión escrita, el realizado a comienzos del curso escolar y a finales, fueron elaborados partiendo de los objetivos mencionados en el punto anterior. Era necesario redactar un ejercicio sencillo, donde el sujeto se sintiera cómodo y no percibiera dificultades que pudieran coartar su libertad de expresión. Por ello elegimos el texto narrativo como el idóneo por ser el más cercano al alumnado, el más ejercitado desde la Educación Primaria y por lo tanto en el que se sentiría más cómodo trabajando. Aunque se establecía un tipo de estructura para el texto que debían elaborar, la temática era libre.

Ejercicio práctico inicial:

Lee el siguiente fragmento de Pomelo y limón:

Querido Jorge:

¡Es increíble! ¿Sabes que tú me regalaste una madreSelva?

Cuando se ha marchado Clara con mi mensaje para ti he ido al salón y le he pedido a mi padre que me dejara buscar una cosa en Internet. Tendrías que haberlo visto. Se ha puesto tenso como un gato y luego me ha dicho:

- ¿Qué cosa?
- Una madreSelva- le he contestado yo.
- Me ha mirado con una cara rara hasta que le he aclarado:
- Es para un trabajo de literatura.

Entonces me ha mirado con una cara aún más rara. Y le he contado la historia que nos contó la Perales. Él ha escuchado como si fuera lo más interesante que había oído en su vida, incluso ha tomado unas notas en su libreta, para una campaña, según ha dicho, y hemos buscado juntos imágenes de una madreSelva.

No te lo vas a creer. Resulta que esa especie de enredadera que crece en la urbanización, en la verja de Juan, ¡es una madreSelva! Ahora ya no tiene flor. Tú le arrancaste la última y me la diste. Tienes que acordarte. Yo te dije: <Parece una araña> (en aquella época me hacía la dura). Y tú dijiste: <Es lo que es> (en aquella época te hacías el gracioso). Pero yo no la solté. Luego me la llevé a casa y la tuve encima de mi mesa hasta que se puso tan pochá que se puso de verdad una araña. Días después, tiré la flor a la basura. Que rabia me da ahora. Solo de pensarlo, me da por llorar.

Que ahora mismo esté llorando por el cadáver de una flor con pinta de araña te dará una idea de mi desesperación. Me cuesta comer, respirar, vivir... Me estoy marchitando por momentos. Como la madreSelva. Y ya sabes cómo acaba esa historia. Me muero sin ti.

En el fondo, para qué te voy a mentir, casi me consuela pensar que a ti te pasa igual.

No hago otra cosa que acariciar tu bufanda y mirar tu dibujo. Si al menos pudiera colgarlo... Lo imprimí y lo tengo escondido con todos los demás. Dentro de la capucha del jersey blanco que tanto te gusta. ¿Lo ves? ¡Te tengo siempre en la cabeza!

Pero no me basta con eso. También necesito tenerte cerca. Necesito verte. Necesito ver algo más que tu silueta a contra luz en la ventana. Pero estoy encerrada en este castillo. Y entre tu ventana y la mía hoy hay un montón de niebla y un foso lleno de cocodrilos.

María

(Pomelo y limón. Begoña Oro. SM.)

María, la protagonista de la historia, le escribe una carta a Jorge, contándole lo que ha hecho durante el día, sus sentimientos, sus problemas... Haz como María y escríbele una carta a alguien, puede ser un familiar, un amigo, un profesor, o alguien imaginario. En esa carta puedes explicar qué has hecho en esta última semana, cómo te has sentido, cuál ha sido tu rutina o qué ha ocurrido de extraordinario. Si no recuerdas qué has hecho puedes inventártelo.

Ejercicio práctico final:

Redacta el argumento de la película que acabas de ver. Explica cuáles son sus personajes y cómo son, qué les ocurre y el mensaje que se intenta transmitir. Por último, expresa tu opinión. Si no te acuerdas de la trama, o no te ha gustado, puedes contar el argumento de tu película favorita.

7.3. Validación de los cuestionarios

Para la validación de los cuestionarios es necesario precisar que el de las variables intervinientes y el de actitud hacia la lectura se presentaron juntos en un solo documento sin ningún detalle que indicara que se trataba de informes con diferentes objetivos; por ello la validación se realizó sobre un único cuestionario que estaba compuesto de ambos apartados.

7.3.1. Cuestionarios: Alfa de Cronbach y juicio de expertos

Los cuestionarios realizados para establecer las variables dependientes sobre la actitud hacia la lectura fueron validados a través de dos métodos: la validación de expertos y el Alfa de Cronbach.

Para la validación de expertos se solicitó la colaboración de cuatro profesionales de la didáctica de la Lengua y la Literatura, con una amplia trayectoria profesional en el campo de la docencia. A continuación se ofrece un esquema con las características de los expertos que colaboraron en la presente investigación:

	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	ÁREA DIDÁCTICA
EXPERTO A	Mujer	36	6	Lengua Castellana
EXPERTO B	Mujer	45	15	Lengua Castellana
EXPERTO C	Hombre	55	30	Lengua Castellana
EXPERTO D	Hombre	64	20	Español para extranjeros (ATAL)

Tabla 23: sujetos que realizaron la validación de expertos

Como se observa, dos de los sujetos eran mujeres y dos hombres, los cuatro tenían una amplia experiencia docente, y todos eran expertos en la didáctica de la lengua, ya sea en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura o en la enseñanza del español para extranjeros. Tras una lectura minuciosa de los cuestionarios, realizaron las observaciones

oportunas y se procedió a realizar una serie de ajustes y modificaciones en la formulación de las preguntas, el orden y las respuestas que contemplaban algunas de ellas.

A continuación realizamos el Alfa de Cronbach que mide la consistencia interna del test¹¹.

Esta prueba de validación realizada sobre nuestro cuestionario inicial ofrece los siguientes resultados:

Alfa de Cronbach	0,83
Número de ítems	16

Tabla 24: Resultados del Alfa de Cronbach para los cuestionarios

Dicho resultado ofrece una fiabilidad buena para el cuestionario de nuestro estudio.

7.3.2. Ejercicio de expresión escrita: juicio de expertos

El ejercicio de expresión escrita, al no tener diferentes preguntas que poder evaluar, se validó a través del sistema del juicio de expertos por el mismo elenco que había revisado el cuestionario de las variables dependientes relacionadas con la escritura. Al igual que en el apartado anterior, los expertos realizaron las recomendaciones que consideraron oportunas basadas en su experiencia y se modificaron los aspectos que sugirieron.

8. Estudios estadísticos realizados

Se han utilizado diferentes estudios estadísticos, realizados para poder interpretar posteriormente los datos de la presente investigación:

- Alfa de Cronbach.
- El estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias.
- El test chi- cuadrado de homogeneidad entre grupos (relaciones entre variables).
- La identificación de la moda en las variables categóricas de actitud ante la lectura.
- Las medidas de tendencia central y de dispersión en las variables de la expresión escrita.

¹¹ Se define el Alfa de Cronbach en el apartado 9 de este mismo capítulo.

8.1. Alfa de Cronbach

Este estudio¹² se utiliza para medir la fiabilidad de una escala de medida, analiza la correlación media de una variable con todas las que integran la escala.

Los valores de esta medida pueden oscilar entre el 0 y el 1. Cuanto más se acerque a la unidad la consistencia entre los ítems del test será mayor, aunque también pueden existir valores negativos que indicarán que los ítems miden lo opuesto al resto de variables. Según George y Mallery (1995), el alfa de Cronbach se puede valorar de la siguiente manera:

- Valor de fiabilidad no aceptable: Alfa de Cronbach menor a 0,5.
- Valor de fiabilidad pobre: Alfa de Cronbach entre 0,5 y 0,6.
- Valor de fiabilidad débil: Alfa de Cronbach entre 0,6 y 0,7.
- Valor de fiabilidad aceptable: Alfa de Cronbach entre 0,7 y 0,8.
- Valor de fiabilidad bueno: Alfa de Cronbach entre 0,8 y 0,9.
- Valor de fiabilidad excelente: Alfa de Cronbach superior a 0,9.

El Alfa de Cronbach se ha utilizado en esta investigación en la elaboración de los cuestionarios iniciales y finales, para conocer si las preguntas realizadas a los sujetos poseían fiabilidad estadística.

8.2. El estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias

La distribución de las frecuencias es una ordenación en forma de tabla de los datos estadísticos, asignando a cada dato su frecuencia correspondiente. De esta forma se pueden mostrar los datos de cada variable y su frecuencia en ambos grupos, el control y el experimental. La distribución de las frecuencias informa sobre el valor que adopta una variable y sobre el número de veces que se repite cada uno de estos valores.

En primer lugar se debe realizar un recuento en cada modalidad del número de veces que aparece la frecuencia absoluta de dicha modalidad. Esto se representa en una tabla de frecuencias que describe la muestra; en la primera columna se reflejan las modalidades ordenadas y en la segunda las frecuencias absolutas correspondientes. Estas tablas son, en definitiva, resúmenes de los datos directamente observados, sin más interpretación ni análisis (Fernández y Fuentes, 1995: 41).

¹² De acuerdo con George y Mallery (1995).

8.3. El test chi- cuadrado de Pearson de homogeneidad entre grupos

La prueba del chi cuadrado de Pearson se utiliza para analizar la dependencia o independencia entre dos variables cualitativas, y así determinar si existe relación entre estas. El test indica si existe relación entre las dos variables, pero no el grado de influencia de una sobre otra.

Se define como la sumatoria del cuadrado de las frecuencias observadas menos las frecuencias esperadas entre las frecuencias esperadas.

$$x^2 = \sum_{i=1}^p \sum_{j=1}^q \frac{(f_{ij}-t_{ij})^2}{t_{ij}}$$

El estadístico chi-cuadrado tiende asintóticamente a la distribución teórica chi-cuadrado de Pearson, con $v=(p-1)(q-1)$ grados de libertad.

Para poder probar el estadístico se fija un nivel de confianza ε que por norma general, suele ser 0,05. Comprobando en la tabla de distribución teórica de chi-cuadrado para un número de grados de libertad v y un nivel de confianza ε , si el valor del estadístico obtenido supera el valor de chi-cuadrado teórico, significa que este hecho no representa la probabilidad de $1-\varepsilon$ y por eso se rechaza la hipótesis de independencia con un rango de equivocación de ε , (Fernández y Fuentes, F., 1995: 347).

8.4. La identificación de la moda en las variables categóricas de actitud ante la lectura

La moda consiste en el valor más frecuente de la distribución de frecuencias absolutas Si la variable es cualitativa, la moda corresponde al valor de mayor frecuencia absoluta. En este caso, su determinación es inmediata a la vista de las tablas de distribución de frecuencias. En un gráfico, se corresponde con la categoría de mayor altura en el diagrama de una variable medidas con una escala nominal, o al valor del vértice más elevado (Fernández y Fuentes, 1995: 113).

8.5. Las medidas de tendencia central y de dispersión en las variables de la expresión escrita

Se han estudiado las medidas de tendencia central, media y moda, y las de dispersión, varianza y desviación típica.

Dentro del estudio de las medidas de tendencia central, la investigación ha destacado la importancia de la moda para la reflexión acerca del comportamiento de los sujetos. También se ha estudiado la media aritmética que consiste en la suma de los datos dividida por el número total de observaciones (Fernández y Fuentes, 1995:88).

En las medidas de dispersión se ha procedido al cálculo de la varianza que consiste en “la media aritmética de los cuadrados de las desviaciones de los datos respecto a la media” (1995: 145), este cálculo es necesario para conseguir la desviación típica, pues se trata de la raíz cuadrada de la varianza que se utilizará para verificar si la media obtenida es significativa o no.

CAPÍTULO 7
ESTUDIO INTERGRUPOS: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
REFERIDOS A LA COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y
DE CONTROL

1. Introducción

En este capítulo se expondrán los análisis estadísticos de los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final comparando el grupo experimental y el grupo de control.

Al igual que en el estudio intragrupos el análisis realizado consta de:

- El estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias.
- El test chi- cuadrado de homogeneidad entre grupos.
- La moda en las variables de la expresión escrita.

Para cada tabla de distribución de frecuencias, se incluye el estadístico chi-cuadrado (X^2), con sus grados de libertad y el p-valor del test de homogeneidad entre los grupos.

El p-valor es la probabilidad de obtener un estadístico tan grande o más como el que ha salido, si la hipótesis nula fuera cierta. En este caso, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad; eso quiere decir que la variable que estamos probando se distribuye igual en el grupo de control que en el grupo experimental. Puesto que el p-valor es una probabilidad, su valor numérico oscilará entre el 0 y el 1.

En este caso concreto, la interpretación de los valores del p-valor es la siguiente: cuando el p-valor es inferior a 0,05 diremos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental. Un p-valor igual o superior a 0,05 nos indica que para esa variable no existen diferencias significativas entre el comportamiento del grupo de control y el grupo experimental.

En los resultados se destacan con un color más oscuro los p-valores menores de 0,05 que denotan diferencias estadísticamente significativas.

2. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control en el cuestionario inicial para las variables dependientes referidas a la actitud del alumnado ante la lectura

2.1. Datos descriptivos, comparación del p-valor y moda del estudio del cuestionario inicial

Para la variable *Actividad preferente en el tiempo libre* los datos obtenidos se recogen en la tabla 25 y en el gráfico 7:

<i>Actividad preferente en el tiempo libre</i>	GC	GE	Total
Cualquier otra combinación	4	7	11
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	2	0	2
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer	0	1	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir	2	0	2
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa	1	1	2
Chi-cuadrado	5.818		
Grados de libertad	4		
p-valor	0.213		

Tabla 25: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Actividad preferente en el tiempo libre” en el cuestionario inicial.

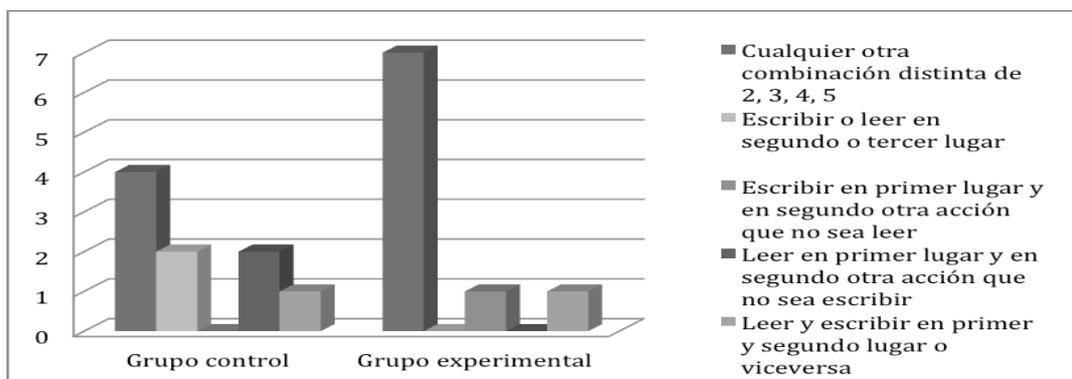


Gráfico 7: Distribución de frecuencias para la variable “Actividad preferente en el tiempo libre” en el cuestionario inicial.

El p-valor de esta variable es de 0,213, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Actividad preferente en el tiempo libre* se distribuye igual en ambos grupos. Como se observa en el gráfico, aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para esta variable, pues se observa que la opción peor valorada, “Cualquier otra combinación” es la preferida por los sujetos del grupo experimental en mayor proporción que en el grupo de control.

Si consideramos ahora la variable *Valoración de las lecturas*, los datos figuran en la tabla 26 y en el gráfico 8:

<i>Valoración de las lecturas</i>	GC	GC	Total
Aburridas y pesadas	1	1	2
Pesadas	2	0	2
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	3	3	6
Interesantes e instructivas	3	5	8
Chi-cuadrado	2.5		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.475		

Tabla 26: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Valoración de las lecturas” en el cuestionario inicial.

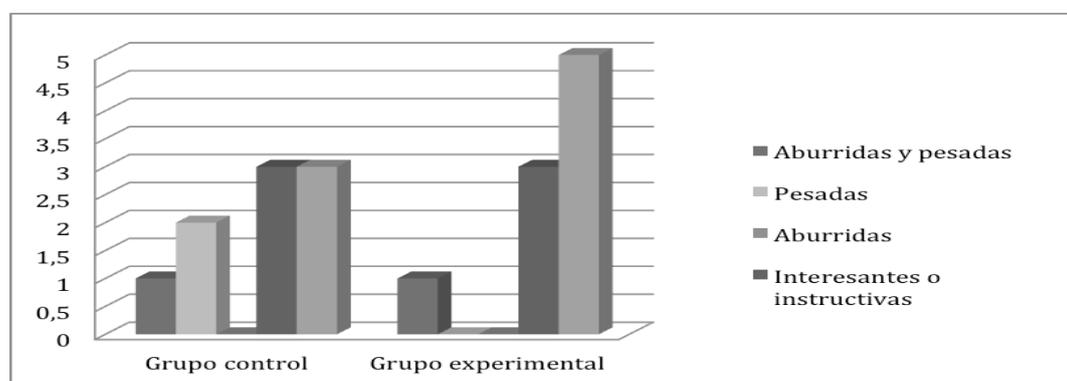


Gráfico 8: Distribución de frecuencias para la variable “Valoración de las lecturas” en el cuestionario inicial.

Para esta variable el p-valor de es de 0,475, por lo que no constituye un dato significativo; indica que no existen distintos comportamientos entre el grupo experimental y el de control. La hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Valoración de las lecturas* es similar en ambos grupos. Tal y como indica el gráfico, aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para esta variable, pues se observa que la

opción mejor valorada, “Interesantes e instructivas” es la preferida por los sujetos del grupo experimental en mayor proporción que en el grupo de control.

En el caso de la variable *Lectura voluntaria actual* los valores correspondientes quedan expuestos a continuación:

<i>Lectura voluntaria actual</i>	GC	GE	Total
Sí	6	8	14
No	3	1	4
Chi-cuadrado	0.321		
Grados de libertad	1		
p-valor	0.571		

Tabla 27: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Lectura voluntaria actual” en el cuestionario inicial.

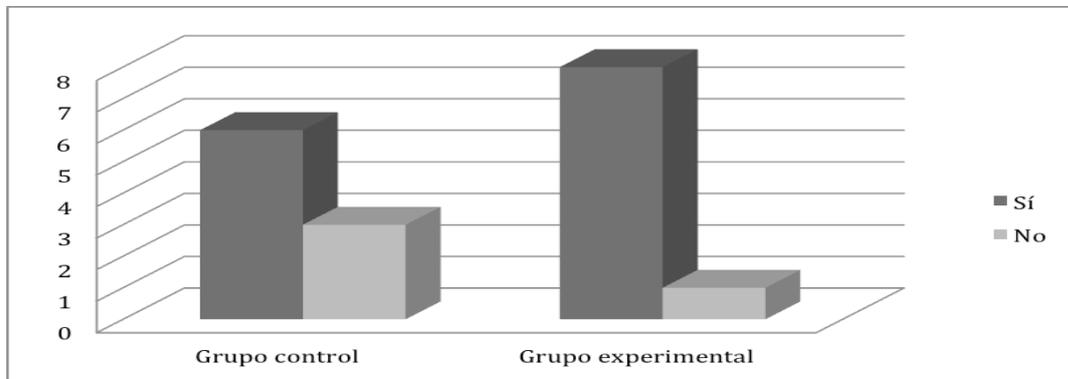


Gráfico 9: Distribución de frecuencias para la variable “Lectura voluntaria actual” en el cuestionario inicial.

En la variable *Lectura voluntaria actual* no existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control, ya que el p-valor es de 0,571. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable se distribuye igual en ambos grupos. La diferencia que existe entre ellos se observa en el gráfico, que indica que dos alumnos más del grupo experimental están leyendo voluntariamente en el momento de realizar el cuestionario.

Por lo que respecta al ítem *Última lectura voluntaria*, encontramos estos datos:

<i>Última lectura voluntaria</i>	GC	GE	Total
Nunca	1	2	3
Hace más de un año	3	0	3
Las vacaciones pasadas	3	5	8
Hace un mes	0	0	0
Hace una semana	2	2	4
Chi-cuadrado	3.833		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.28		

Tabla 28: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Última lectura voluntaria” en el cuestionario inicial.

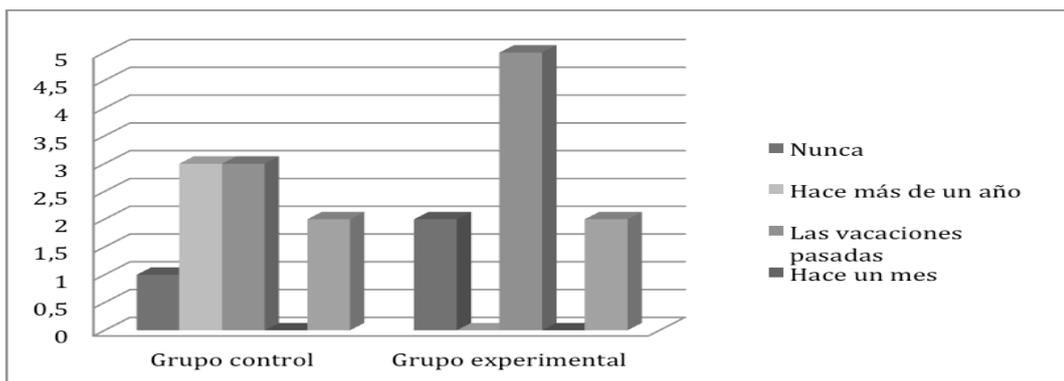


Gráfico 10: Distribución de frecuencias para la variable “Última lectura voluntaria” en el cuestionario inicial.

El p-valor de esta variable es de 0,28, esto no constituye un dato significativo y señala que no existen comportamientos heterogéneos entre el grupo experimental y el de control. Por consiguiente, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, esto es, la variable *Última lectura voluntaria* se distribuye igual en ambos grupos. Como se advierte en el gráfico existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para esta variable, pues se observa que la opción “Las vacaciones pasadas” es la preferida por los sujetos del grupo experimental en mayor proporción que en el grupo de control, donde las frecuencias se distribuyen de forma más homogénea.

En relación con la *Sensación producida por la última lectura* las cifras obtenidas figuran en la tabla 29 y en el gráfico 11:

<i>Sensación producida por la última lectura</i>	GC	GE	Total
Ninguna	4	7	11
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	5	2	7
Chi-cuadrado	0.935		
Grados de libertad	1		
p-valor	0.334		

Tabla 29: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Sensación producida por la última lectura” en el cuestionario inicial.

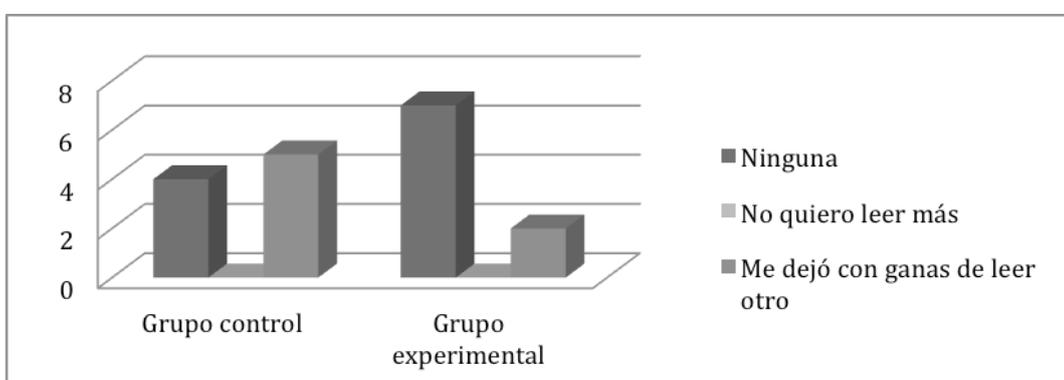


Gráfico 11: Distribución de frecuencias para la variable “Sensación producida por la última lectura” en el cuestionario inicial.

Para la variable *Sensación producida por la última lectura*, el p-valor es de 0,334, que no constituye, por lo tanto, un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre ambos grupos. Consecuentemente, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable se distribuye igual en el grupo experimental y en el de control. El gráfico indica que, aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para la variable *Sensación producida por la última lectura*, pues se observa que la opción “Ninguna” es la preferida por los sujetos del grupo experimental en mayor proporción que en el grupo de control.

Al valorar los resultados para la variable *Influencias en la elección de un libro*, encontramos:

<i>Influencias en la elección de un libro</i>	GC	GE	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	1	2
El título y la portada	3	6	9
El título y la portada, y lo que me hayan contado de él	1	0	1
Lo que me hayan contado de él	4	2	6
Chi-cuadrado	2.667		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.446		

Tabla 30: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “*Influencias en la elección de un libro*” en el cuestionario inicial.

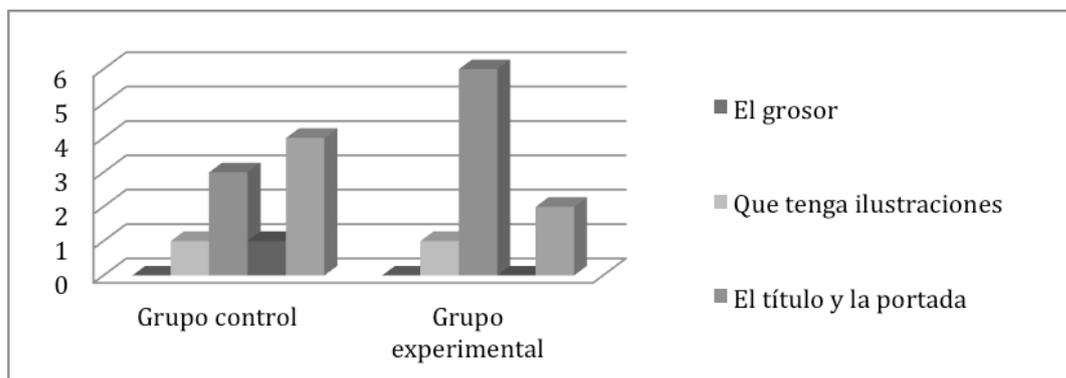


Gráfico 12: Distribución de frecuencias para la variable “*Influencias en la elección de un libro*” en el cuestionario inicial.

El p-valor de esta variable es de 0,446, por lo que no constituye un dato significativo, esto apunta a la existencia de comportamientos similares entre el grupo experimental y el de control. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable se distribuye igual en ambos grupos. Como se observa en el gráfico, aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos

grupos en el cuestionario inicial para la variable *Influencias en la elección de un libro*, pues se observa que la opción “El título y la portada” es la preferida por los sujetos del grupo experimental en mayor proporción que en el grupo de control, cuya distribución de frecuencias es más homogénea.

La variable *Tiempo dedicado a la lectura* arroja los siguientes datos:

<i>Tiempo dedicado a la lectura</i>	GC	GE	Total
Nunca	1	1	2
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	3	5
e, f, c y sus combinaciones: c (en mi casa no leo todos los días, solo de vez en cuando), e (fin de semana), f (vacaciones)	6	4	10
b o d: b (leo un rato antes de dormir), d (por las tardes cuando termino de hacer los deberes)	0	1	1
Chi-cuadrado	1.6		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.659		

Tabla 31: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Tiempo dedicado a la lectura” en el cuestionario inicial.

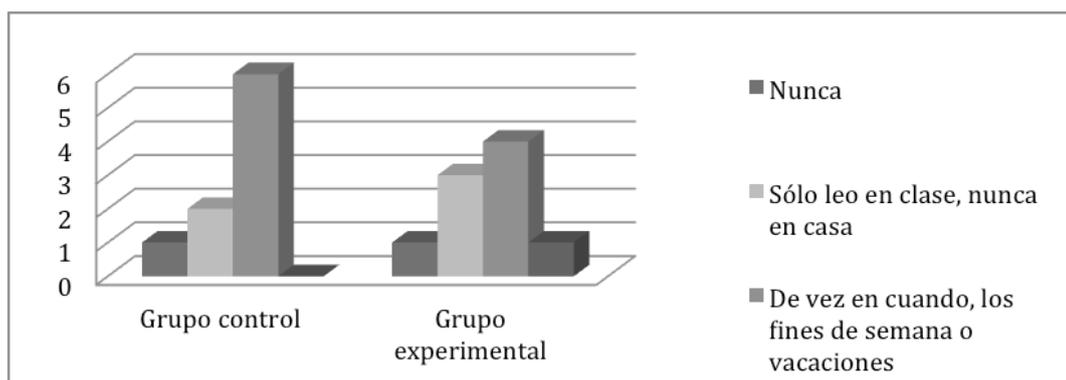


Gráfico 13: Distribución de frecuencias para la variable “Tiempo dedicado a la lectura” en el cuestionario inicial.

Tampoco es un dato significativo el p-valor de esta variable, que es de 0,659, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. En consecuencia, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad pues la variable *Tiempo dedicado a la lectura* se comporta igual en ambos grupos. El gráfico advierte de que aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para esta variable pues se observa que la opción “De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones” es la preferida en ambos grupos, aunque en mayor medida en el grupo de control.

En relación con el ítem que preguntaba sobre su *Regalo preferido* la tabla 32 y el gráfico 14 recogen los datos obtenidos:

<i>Regalo preferido</i>	GC	GE	Total
Los libros no aparecen	5	7	12
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	1	0	1
Los libros en primer lugar	2	1	3
Chi-cuadrado	1.667		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.644		

Tabla 32: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Regalo preferido” en el cuestionario inicial.

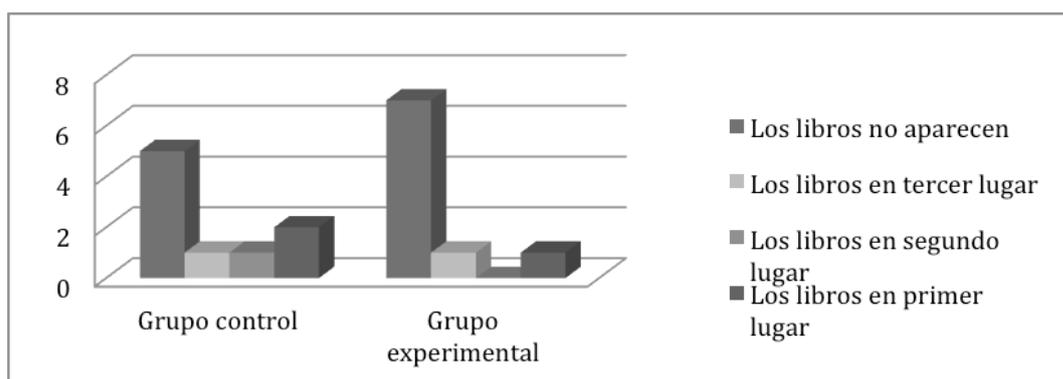


Gráfico 14: Distribución de frecuencias para la variable “Regalo preferido” en el cuestionario inicial.

El p-valor de la variable *Regalo preferido* es de 0,644, no es un dato significativo, ya que indica que no existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. Consecuentemente, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Regalo preferido* tiene un comportamiento similar en ambos grupos. El gráfico muestra que, aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para esta variable, pues se observa que la opción peor valorada, “Los libros no aparecen”, es la preferida por los sujetos del grupo experimental en mayor proporción que en el grupo de control.

La pregunta sobre la *Sensación que produce el regalo de un libro* muestra los siguientes resultados:

<i>Sensación que produce el regalo de un libro</i>	GC	GE	Total
Qué tostón	0	3	3
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	2	2
Bien	7	1	8
Lo leeré enseguida	2	3	5
Chi-cuadrado	9.7		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.021		

Tabla 33: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Sensación que produce el regalo de un libro” en el cuestionario inicial.

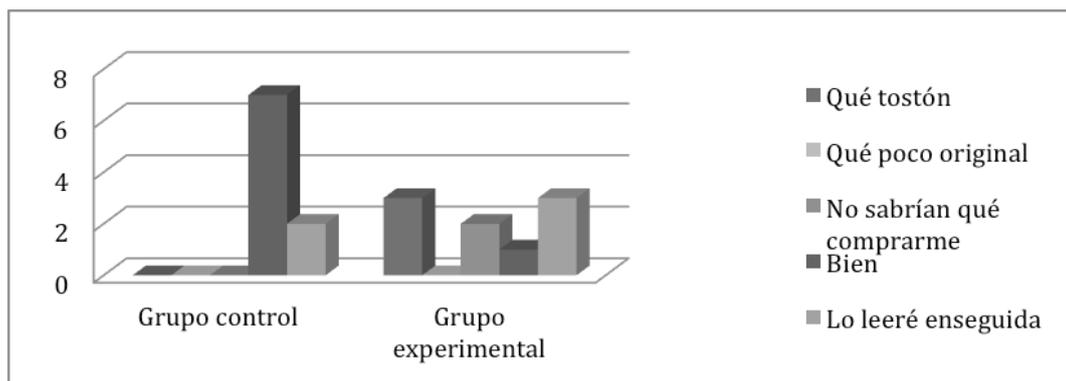


Gráfico 15: Distribución de frecuencias para la variable “Sensación que produce el regalo de un libro” en el cuestionario inicial.

En este caso, el p-valor de esta variable es de 0,021, por lo que sí se trata de un dato significativo, ya que denota que existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. Como se observa en el gráfico, el grupo experimental presenta una distribución de las frecuencias más homogénea que la distribución de las frecuencias del grupo de control, cuya opción preferida por los sujetos es “Bien”. La distribución de las frecuencias del grupo de control indica una mejor actitud ante la lectura que en el grupo experimental en la variable *Sensación que produce el regalo de un libro*.

En el caso de la variable *Tipo de lectura preferida* encontramos las cifras recogidas en la tabla 34 y en el gráfico 16:

<i>Tipo de lectura preferida</i>	GC	GE	Total
Los libros en cuarto lugar	4	2	6
Los libros en tercer lugar	2	2	4
Los libros en segundo lugar	2	0	2
Los libros en primer lugar	1	5	6
Chi-cuadrado	5.333		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.149		

Tabla 34: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Tipo de lectura preferida” en el cuestionario inicial.

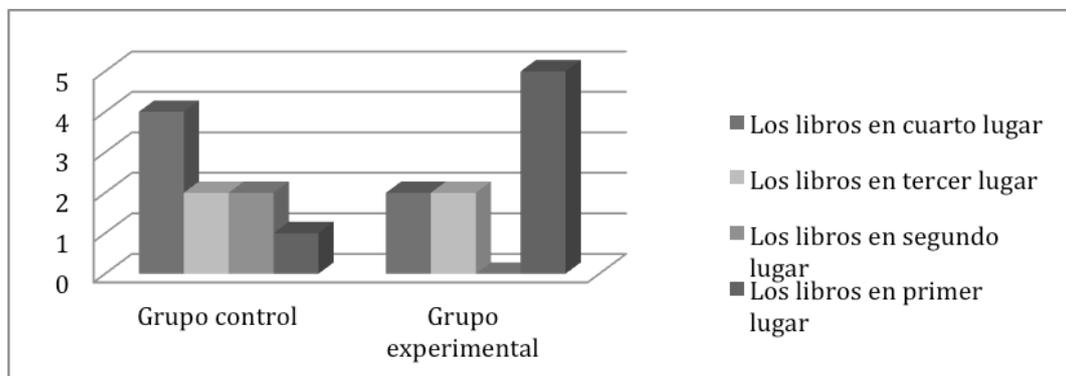


Gráfico 16: Distribución de frecuencias para la variable “Tipo de lectura preferida” en el cuestionario inicial.

Para la variable *Tipo de lectura preferida*, el p-valor es de 0,149, por lo que no constituye un dato significativo, revelando que no existen comportamientos diferentes entre ambos grupos. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, esta variable tiene un comportamiento similar en el grupo experimental y en el de control. Sin embargo, el gráfico advierte de que, aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para la variable *Tipo de lectura preferida*, pues se observa que la opción mejor valorada, “Los libros en primer lugar” es la preferida por los sujetos del grupo experimental en mayor proporción que en el grupo de control, mientras que la opción peor valorada, “Los libros en cuarto lugar”, es la preferida por los sujetos del grupo de control en mayor proporción que en el grupo experimental.

Para el *Uso del sistema de préstamo* encontramos:

<i>Uso del sistema de préstamo</i>	GC	GE	Total
No	4	7	11
Sí	5	2	7
Chi-cuadrado	0.935		
Grados de libertad	1		
p-valor	0.334		

Tabla 35: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Uso del sistema de préstamo” en el cuestionario inicial.

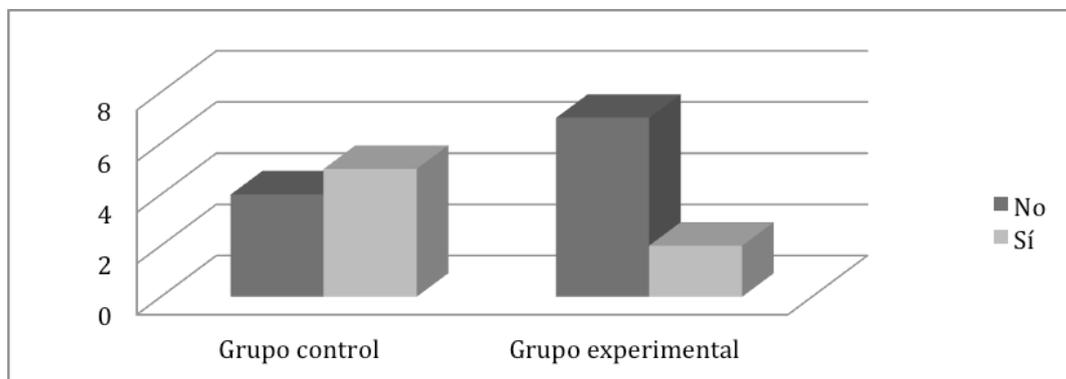


Gráfico 17: Distribución de frecuencias para la variable “Uso del sistema de préstamo” en el cuestionario inicial.

El p-valor la variable *Uso del sistema de préstamo* tampoco es significativo, pues es de 0,334, esto indica que no existen distintos comportamientos entre el grupo experimental y el de control. Consecuentemente, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, esto es, esta variable se comporta de igual forma en ambos grupos. Como se observa en el gráfico, aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para la variable *Uso del sistema de préstamo*, pues se observa que esta distribución es opuesta, prefiriéndose en el grupo de control la opción “Sí”, frente a la opción “No” elegida por el grupo experimental.

La tabla 36 y el gráfico 18 recogen los datos sobre la variable *Asistencia a la biblioteca del centro*:

<i>Asistencia a la biblioteca del centro</i>	GC	GE	Total
No voy nunca	0	3	3
Voy de tarde en tarde	1	4	5
Voy con frecuencia	8	2	10
Chi-cuadrado	8.4		
Grados de libertad	2		
p-valor	0.015		

Tabla 36: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Asistencia a la biblioteca del centro” en el cuestionario inicial.

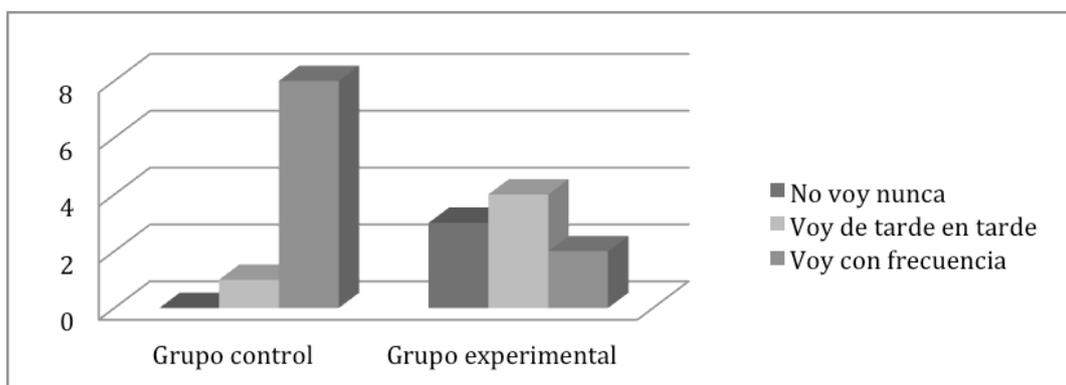


Gráfico 18: Distribución de frecuencias para la variable “Asistencia a la biblioteca del centro” en el cuestionario inicial.

El p-valor de esta variable es de 0,015, en este caso sí constituye un dato significativo, ya que denota que existen comportamientos heterogéneos entre el grupo experimental y el de control. Se observa fácilmente en el gráfico cómo en el grupo de control sí existe una asistencia regular del alumnado a la biblioteca del centro, mientras que la distribución de las frecuencias en el grupo experimental es más homogénea, indicando que la asistencia del alumnado a la biblioteca del centro es menos regular.

La variable *Personas con quien comenta las lecturas* recoge los valores reflejados en la tabla 37 y en el gráfico 19:

<i>Personas con quien comenta las lecturas</i>	GC	GE	Total
No las comento	2	2	4
Con el profesor o profesora	1	0	1
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	2	3
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	4	4	8
Chi-cuadrado	1.333		
Grados de libertad	4		
p-valor	0.856		

Tabla 37: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Personas con quien comenta las lecturas” en el cuestionario inicial.

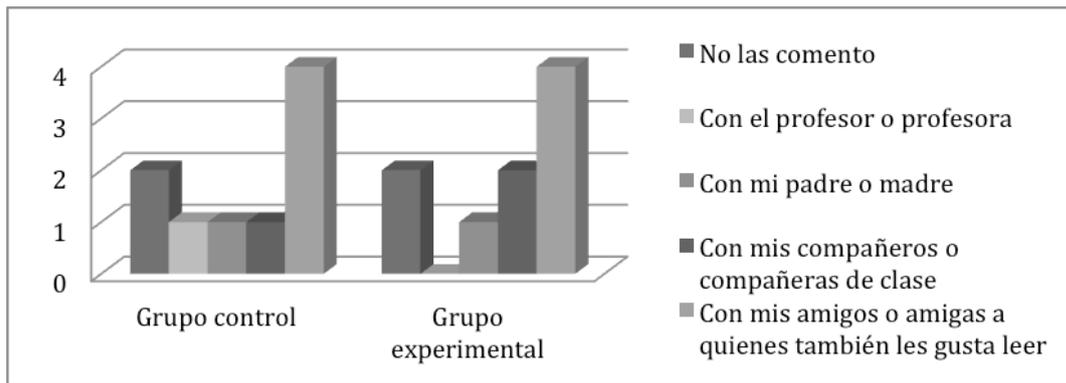


Gráfico 19: Distribución de frecuencias para la variable "Personas con quien comenta las lecturas" en el cuestionario inicial

En esta variable el p-valor es de 0,856, esto no es un dato significativo, ya que revela que no existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, la variable *Personas con quien comenta las lecturas* tiene un comportamiento similar en ambos grupos. La ausencia de diferencias en la distribución de las frecuencias se observa en el gráfico.

Por lo que toca a los datos del ítem *Grado de satisfacción con la asignatura* tenemos:

<i>Grado de satisfacción con la asignatura</i>	GC	GE	Total
No	2	0	2
Sí	7	9	16
Chi-cuadrado	0.562		
Grados de libertad	1		
p-valor	0.453		

Tabla 38: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Grado de satisfacción con la asignatura" en el cuestionario inicial.

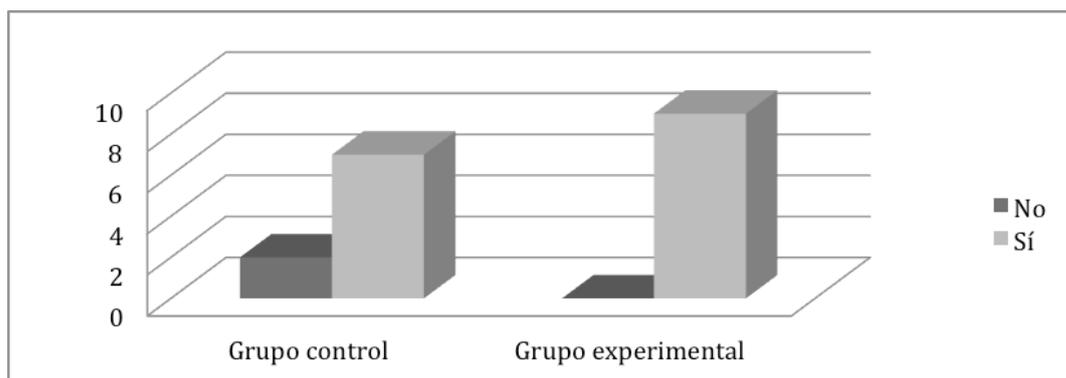


Gráfico 20: Distribución de frecuencias para la variable "Grado de satisfacción con la asignatura" en el cuestionario inicial.

El p-valor de la variable *Grado de satisfacción con la asignatura* es de 0,453, por lo que no constituye un dato significativo, ya que indica que no existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. En consecuencia, la hipótesis nula es

una hipótesis de homogeneidad, es decir, esta variable, tal y como se observa en el gráfico 19 se distribuye igual en ambos grupos.

2.2. Análisis y discusión de los resultados estadísticos en la comparación de las variables referidas a la actitud ante la lectura del cuestionario inicial entre el grupo de control y el experimental

En la comparación entre el grupo de control y el grupo experimental apenas se observan diferencias en las variables referidas a la actitud ante la lectura, cuya distribución de frecuencias se ha analizado a partir de las respuestas del cuestionario inicial.

Las únicas variables en las que se produce una diferencia significativa y con un p-valor por debajo de 0.005 son las variables, *Sensación que produce el regalo de un libro* y *Asistencia a la biblioteca del centro*. En la distribución de las frecuencias de ambas variables se observa una ligera mejor actitud ante la lectura en los sujetos del grupo de control que en los sujetos del grupo experimental, aunque no se trata de datos que alejen en exceso a ambos grupos en lo que a su relación con la lectura se refiere, pues la diferencia radica únicamente en dos variables y la relación más positiva hacia la lectura se encuentra en el grupo de control.

También se aprecia en los resultados que los peores datos obtenidos acerca del grupo de control se refieren a las variables *Última lectura voluntaria* y *Regalo preferido*. Estas variables indican que la mayoría del alumnado del grupo de control no ha leído un libro de forma voluntaria desde hace tiempo o no lo ha hecho nunca, y que entre sus regalos preferidos no se contempla la opción de un libro. A pesar de estos datos, se observan dos variables en las que los resultados son mejores que los del grupo experimental aunque no con una diferencia estadísticamente significativa, *Sensación que produce el regalo de un libro* y *Asistencia a la biblioteca del centro*. Aquí se observa una incoherencia entre las respuestas del cuestionario, pues si un libro no se contempla como posible regalo preferido no parece lógico que el alumnado afirme que tiene buenas sensaciones cuando lo recibe como un presente. Este tipo de incoherencias parece que nace de la incomprensión por parte del alumnado de algunas de las preguntas del cuestionario. Era importante que el alumnado pudiese contestar con libertad y no sentirse coaccionado, por lo que se intentó no guiar las respuestas, aunque sí explicar con detenimiento cada una de ellas. Aun así, es posible que el objetivo no se cumpliera pues parece evidente la incompatibilidad de respuestas en estas cuestiones. En cuanto a la asistencia a la biblioteca, es más frecuente en el grupo de control que en el experimental, aunque en ninguno de los dos casos se hace uso del sistema de préstamo, por lo que en el grupo de control el alumnado va con relativa frecuencia a este espacio pero no lo utiliza para pedir libros prestados. Como vemos, la actitud ante la lectura en general del grupo de control no es muy favorable.

Mientras tanto en el grupo experimental se observan cinco variables que ofrecen datos muy negativos en relación a la actitud ante la lectura, a saber, *Actividad preferente en el tiempo libre*, *Última lectura voluntaria*, *Sensación producida por la última lectura*, *Regalo preferido* y *Uso del sistema de préstamo*. Las cuatro primeras variables indican que el rechazo por la lectura es una característica del alumnado del grupo experimental, que carece de hábito lector y por la última variable se observa que no hace uso del sistema de préstamo de la biblioteca, hecho lógico si no lee libros de forma habitual. Las respuestas del grupo experimental para el cuestionario inicial serán analizadas con más detalle en el estudio intragrupos desarrollado en el capítulo 8. En este apartado lo esencial es observar la diferencia entre la actitud entre ambos grupos y su desarrollo después de los talleres de animación lectora. Tal y como se ha comentado en el apartado anterior, existen ciertas diferencias poco significativas entre ambos grupos, que en algunas variables sitúan al grupo de control con una mejor actitud ante la lectura, y en otros al grupo experimental, pero sin que sean datos significativos pues ninguno de ellos ha sido acompañado de una alteración visible de su p-valor.

Esto indica que la situación de partida entre ambos grupos es similar, hecho que favorece la investigación pues sitúa ambos grupos, que ya habíamos definido como homogéneos en el estudio de las variables intervinientes, en una situación de igualdad en su actitud ante la lectura. Si la situación de partida en relación con la actitud que muestra el alumnado ante la lectura no fuera similar, la comparación de los resultados del cuestionario final que se realizó tras el desarrollo del programa de animación lectora no sería tan fiable, pues, aunque se estudia el cambio que se produce en los sujetos al finalizar el curso escolar, la investigación es más rigurosa si el alumnado tiene unas expectativas, deseos y relación con la lectura similar en ambos grupos.

3. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control en la prueba inicial inicial para las variables dependientes referidas a la expresión escrita

3.1. Datos descriptivos y comparación del p-valor del estudio inicial sobre la expresión escrita

La variable *Coherencia* arroja las cifras que recogen la tabla 39 y el gráfico 21:

<i>Coherencia</i>	GC	GE	Total
1	3	3	6
2	6	4	10
3	0	2	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-cuadrado	2.4		
Grados de libertad	2		
p-valor	0.301		

Tabla 39: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Coherencia” en el cuestionario inicial.

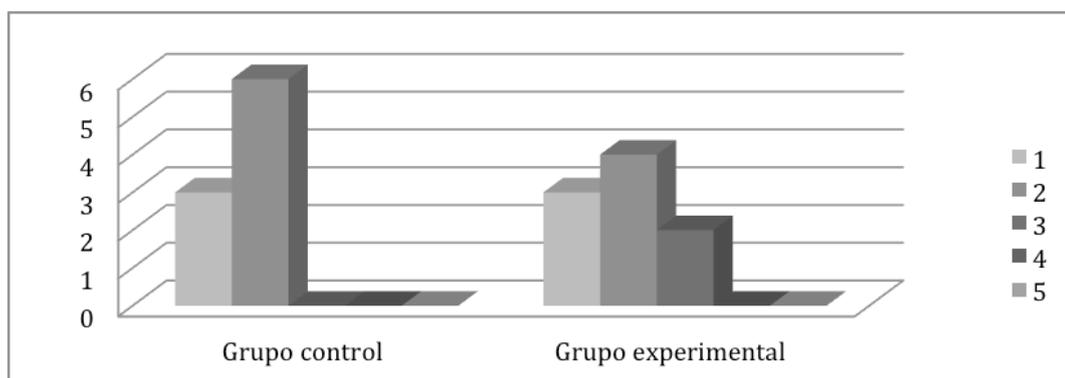


Gráfico 21: Distribución de frecuencias para la variable “Coherencia” en el cuestionario inicial.

El p-valor de esta variable es de 0,301, por lo que no se trata de un dato estadísticamente significativo, ya que muestra que no existen distintos comportamientos entre el grupo experimental y el de control. La hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Coherencia* se distribuye igual en ambos grupos. Como se observa en el gráfico, aunque no exista un p-valor significativo, existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para esta variable, pues se observa que el grupo de control tiene ligeramente peor coherencia que el grupo experimental, ya que los valores 1 y 2, que son los únicos que presentan los escritos para la variable *Coherencia* en el grupo de control son los peor valorados, frente a la distribución de frecuencias del grupo experimental que también dispone del valor 3 en su tabla.

En el caso de la *Cohesión* obtenemos lo siguiente:

<i>Cohesión</i>	GC	GE	Total
1	8	7	15
2	1	1	2
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-cuadrado	1.067		
Grados de libertad	2		
p-valor	0.587		

Tabla 40: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Cohesión” en el cuestionario inicial.

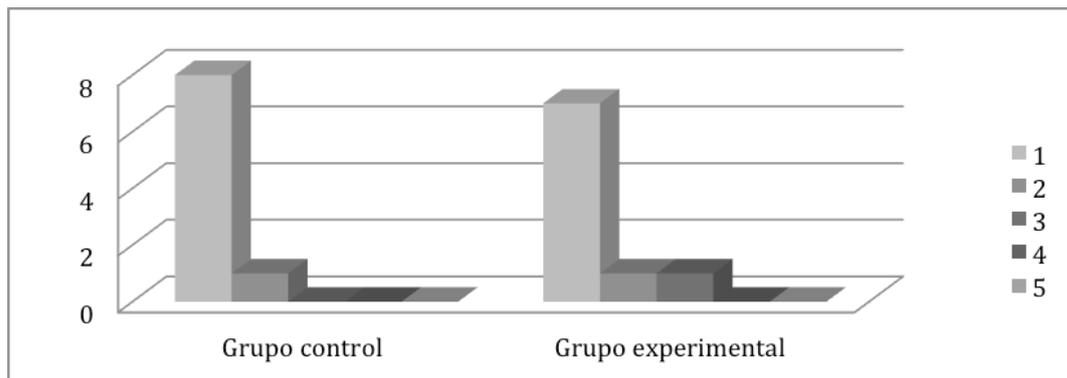


Gráfico 22: Distribución de frecuencias para la variable “Cohesión” en el cuestionario inicial.

En la variable de la expresión escrita *Cohesión* el p-valor es de 0,587, esto no es un dato significativo, ya que señala que el comportamiento entre los grupos experimental y el de control es similar. Como consecuencia, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, esto es, la variable *Cohesión* se distribuye igual en ambos grupos. El gráfico indica que aunque no exista un p-valor significativo, sí existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para esta variable, pues se observa que el grupo de control tiene ligeramente peor cohesión que el grupo experimental, ya que los valores 1 y 2, que son los únicos que presentan los escritos para esta variable en el grupo de control son los peor valorados, frente a la distribución de frecuencias del grupo experimental que también dispone del valor 3 en su tabla.

En relación con la variable *Corrección* encontramos las cifras recogidas en la tabla 41 y en el gráfico 23:

<i>Corrección</i>	GC	GE	Total
1	9	7	16
2	0	2	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-cuadrado	0.562		
Grados de libertad	1		
p-valor	0.453		

Tabla 41: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Corrección” en el cuestionario inicial.

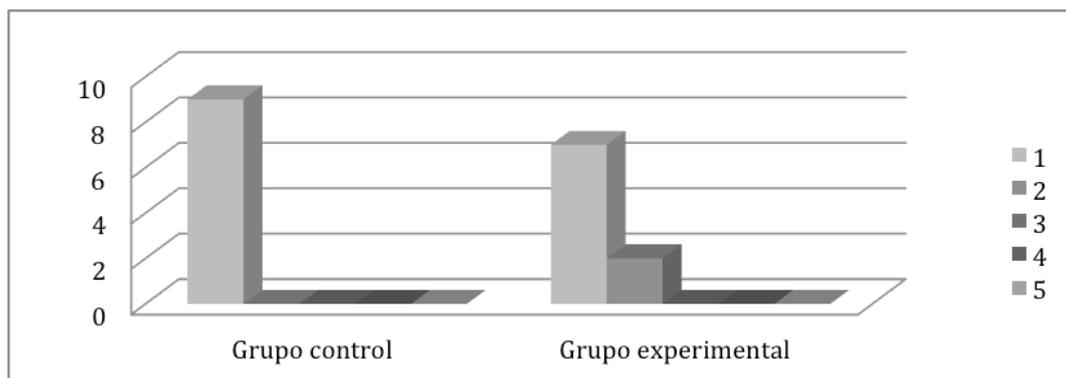


Gráfico 23: Distribución de frecuencias para la variable "Corrección" en el cuestionario inicial.

Para la variable *Corrección* el p-valor es de 0,453. Esto no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. Consecuentemente, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Corrección* se distribuye igual en ambos grupos. En el gráfico se observa que, aunque no exista un p-valor significativo, sí existen diferencias en la distribución de las frecuencias entre ambos grupos en el cuestionario inicial para esta variable, pues se aprecia que el grupo de control tiene ligeramente peor corrección que el grupo experimental, ya que el valor 1, que es el único que presentan los escritos para la variable *Corrección* en el grupo de control es el peor valorado, frente a la distribución de frecuencias del grupo experimental que también dispone del valor 2 en su tabla.

Al considerar la *Adecuación* se obtienen estos resultados:

<i>Adecuación</i>	GC	GE	Total
1	1	2	3
2	2	3	5
3	2	2	4
4	4	0	4
5	0	2	2
Chi-cuadrado	6.533		
Grados de libertad	4		
p-valor	0.163		

Tabla 42: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Adecuación" en el cuestionario inicial.

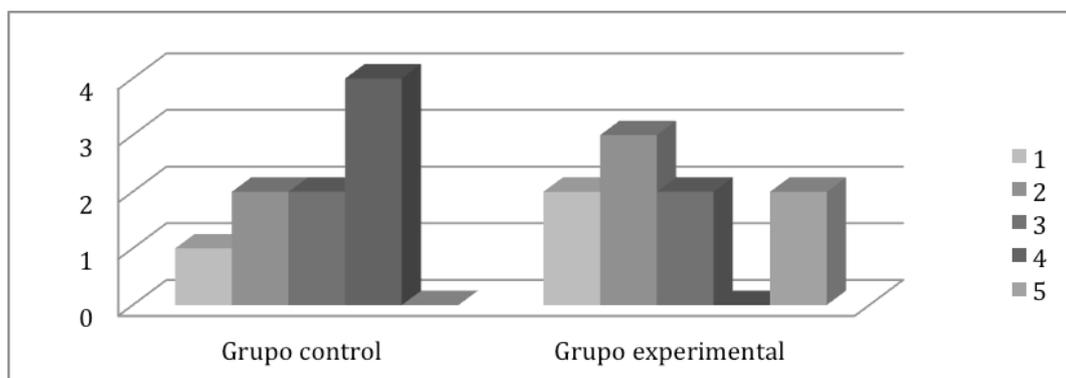


Gráfico 24: Distribución de frecuencias para la variable "Adecuación" en el cuestionario inicial.

El p-valor de la variable *Adecuación* es de 0,163, por lo que no se trata de un dato significativo, ya que apunta que el comportamiento es similar entre el grupo experimental y el de control. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Adecuación* se distribuye igual en ambos grupos, tal y como se puede observar en el gráfico 23.

Por lo que compete a la *Presentación* tenemos las cifras que figuran en la tabla 43 y en el gráfico 25:

<i>Presentación</i>	GC	GE	Total
1	1	1	2
2	3	1	4
3	1	5	6
4	1	2	3
5	3	0	3
Chi-cuadrado	7		
Grados de libertad	4		
p-valor	0.136		

Tabla 43: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Presentación” en el cuestionario inicial.

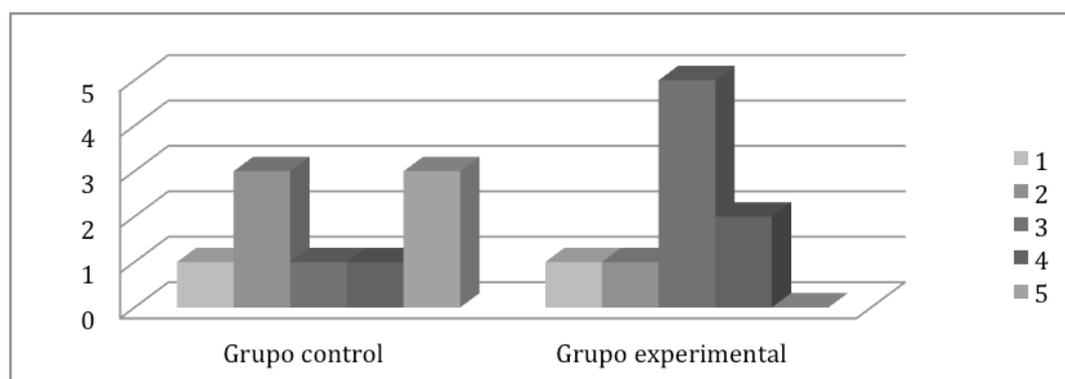


Gráfico 25: Distribución de frecuencias para la variable “Presentación” en el cuestionario inicial.

El p-valor de esta variable es de 0,136 por lo que no constituye un dato significativo, ya que demuestra comportamientos similares entre el grupo experimental y el de control. Consecuentemente, la variable *Presentación* se distribuye igual en ambos grupos, es decir, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad. Estos datos se observan con claridad en el gráfico 24, donde la única diferencia entre ambos grupos es una mayor puntuación para el valor 4 del grupo experimental, y ninguna para el 5.

Para la variable *Estilo* los datos encontrados se reflejan en la tabla 44 y en el gráfico 26:

<i>Estilo</i>	GC	GE	Total
1	9	9	18
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-cuadrado	0		
Grados de libertad	1		
p-valor	1		

Tabla 44: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Estilo” en el cuestionario inicial.

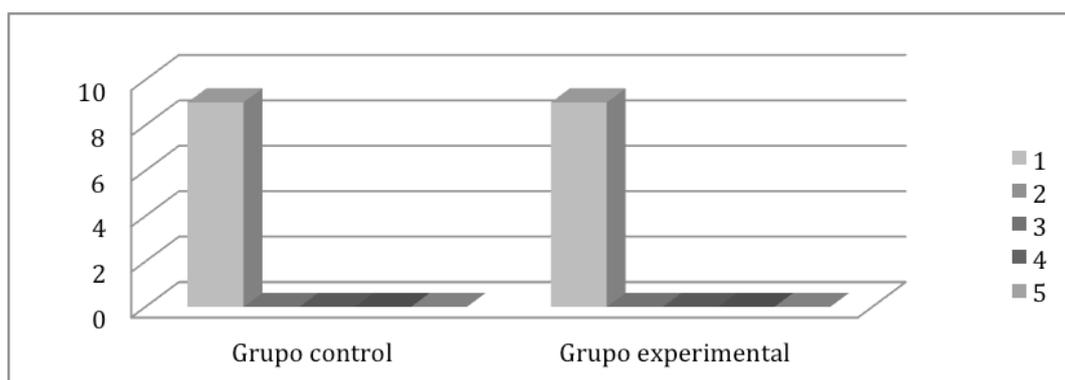


Gráfico 26: Distribución de frecuencias para la variable “Estilo” en el cuestionario inicial.

La tabla de la distribución de las frecuencias y el gráfico indican que el p-valor de esta variable es de 1, por lo que no se obtiene tampoco en ella un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Estilo* se distribuye igual en ambos grupos.

3.2. Análisis y discusión de los resultados estadísticos iniciales en la comparación de las variables referidas a la expresión escrita

Tras el análisis del p-valor se puede afirmar que el punto de partida en ambos grupos en lo referente a la expresión escrita es similar, ya que no existe diferencia significativa ninguna de las variables en el estudio inicial.

El grupo de control y el grupo experimental presentan una expresión escrita pobre en las seis variables estudiadas, con pequeñas diferencias entre ambos grupos analizadas en el punto 3.1. que no son relevantes, hecho determinante en la investigación, pues para realizar la comparación intergrupos del cuestionario final es necesario que los sujetos de ambos grupos, anteriormente a la implantación del programa de talleres de animación lectora, presenten las mismas características y su expresión escrita sea similar.

Como se ha afirmado, las variables en las que se aprecia un peor estado de la expresión escrita del grupo de control frente al experimental son la *Coherencia*, *Cohesión* y *Corrección*, pero se trata de una desventaja tan mínima que no se refleja a nivel estadístico

sino interpretativo. Esto indica que el alumnado del grupo de control estructura la información con más dificultad, desordena los párrafos, el contenido que aporta es excesivo o insuficiente, no domina los diferentes campos léxicos, emplea de forma no adecuada las distintas figuras de repetición y sustitución, es incapaz de utilizar los deícticos espaciales o temporales, los enlaces, conectores y marcadores puntuales, puntúa incorrectamente el texto y comete más errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos que el alumnado del grupo experimental. Los resultados de las variables *Adecuación* y *Presentación* no aportan diferencias entre ambos grupos. Son las propiedades textuales que el alumnado tiene más asimiladas, pero aun así su empleo es deficiente, pues solo unos pocos alumnos de cada grupo tienen resultados buenos o aceptables en estas variables. Algunos alumnos conocen las técnicas para adecuar el escrito al contexto y para seguir las normas de presentación, aunque no ocurre en todos los casos. Esta interpretación es válida para ambos grupos. Por último hay que hacer una mención especial a los resultados tan negativos para ambos grupos en la variable *Estilo*. Todos ellos han obtenido la peor puntuación en esta variable, esto indica que las pruebas escritas presentan una variedad léxica pobre, la sintaxis es simple, la expresión no es del todo acertada y la redacción carece de creatividad.

4. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control en el cuestionario final para las variables dependientes referidas a la actitud del alumnado ante la lectura

Los cuestionarios finales utilizados para comprobar la evolución en las actitudes ante la lectura ofrecen los resultados que se muestran en este punto. La variable *Actividad preferente en el tiempo libre* obtiene los siguientes datos:

<i>Actividad preferente en el tiempo libre</i>	GC	GE	Total
Cualquier otra combinación	6	6	12
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	1	1	2
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir	2	0	2
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa	0	2	2
Chi-cuadrado	4		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.261		

Tabla 45: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Actividad preferente en el tiempo libre” en el cuestionario final.

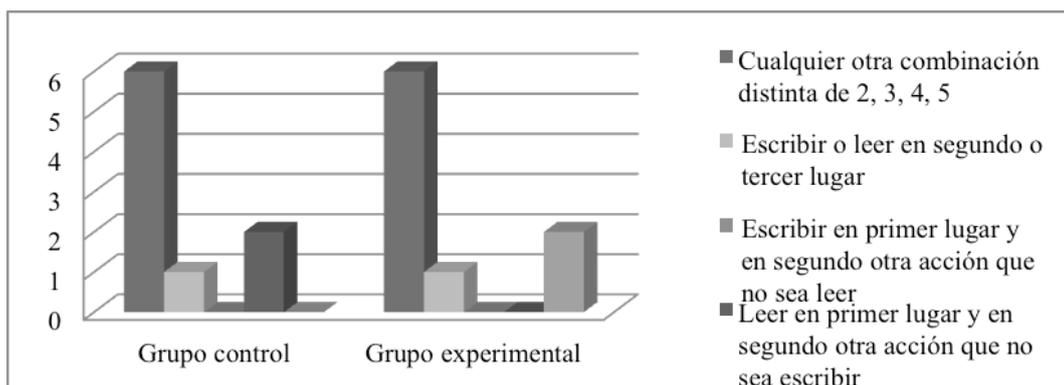


Gráfico 27: Distribución de frecuencias para la variable “Actividad preferente en el tiempo libre” en el cuestionario final.

Tal y como se observa en la tabla 40 y en el gráfico 24, el p-valor de esta variable es de 0,261, por lo que no constituye un dato significativo, ya que señala que no existen distintos comportamientos entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Actitud preferente en el tiempo libre* se distribuye de forma similar antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

Por lo que respecta a la variable *Valoración de las lecturas*, en el cuestionario final arroja los siguientes resultados:

<i>Valoración de las lecturas</i>	GC	GE	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	3	0	3
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	5	9	14
Interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-cuadrado	5.143		
Grados de libertad	2		
p-valor	0.076		

Tabla 46: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Valoración de las lecturas” en el cuestionario final.

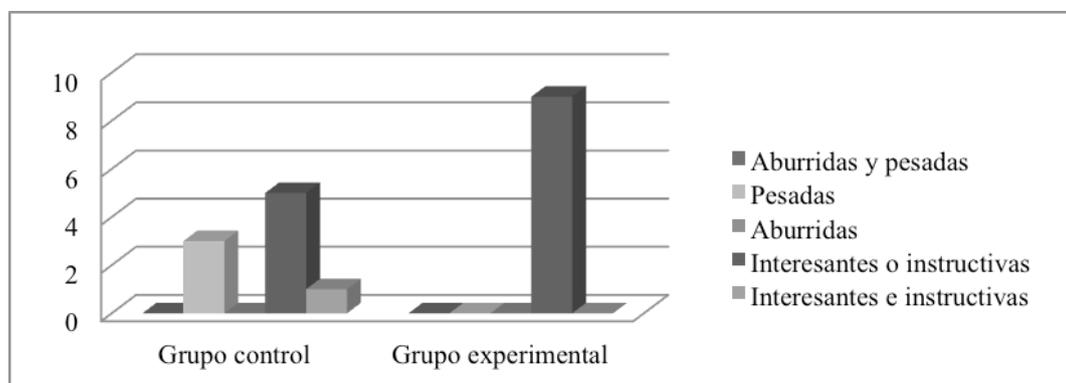


Gráfico 28: Distribución de frecuencias para la variable “Valoración de las lecturas” en el cuestionario final.

El p-valor de esta variable es de 0,076, no constituye un dato significativo y revela que no existen comportamientos heterogéneos entre el grupo experimental y el de control. En la variable *Valoración de las lecturas* no se observa una diferencia representativa en el comportamiento entre ambos grupos. En el estudio del gráfico se puede observar cómo en el grupo experimental el único valor de la distribución de frecuencias en esta variable es el 4, “Interesantes o instructivas”, mientras que en el grupo de control se observa que la distribución de las frecuencias es más homogénea y que sus resultados son más negativos, habiéndose producido una mejoría en el grupo experimental frente al grupo de control a pesar de no haber modificado significativamente el p-valor de esta variable.

Los datos para *Lectura voluntaria actual* son los que figuran en la tabla 47 y en el gráfico 29:

<i>Lectura voluntaria actual</i>	GC	GE	Total
Sí	5	4	9
No	4	5	9
Chi-cuadrado	0		
Grados de libertad	1		
p-valor	1		

Tabla 47: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Lectura voluntaria actual” en el cuestionario final.

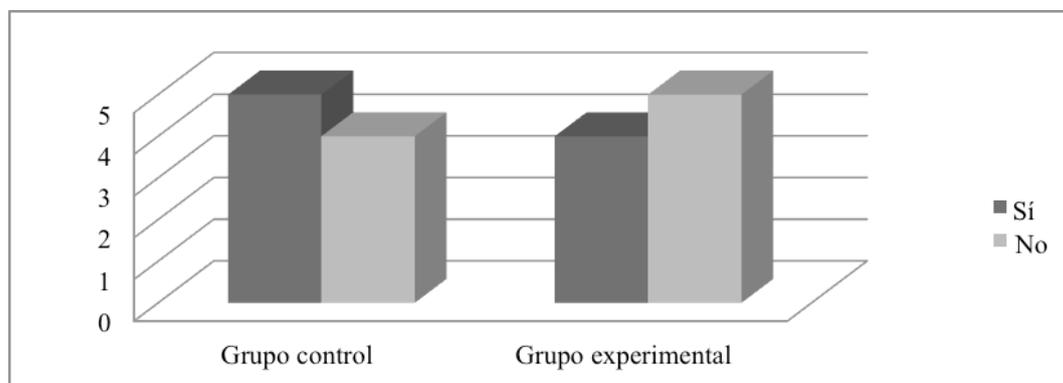


Gráfico 29: Distribución de frecuencias para la variable “Lectura voluntaria actual” en el cuestionario final.

El p-valor de esta variable es de 1, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Lectura voluntaria actual* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Como se puede observar en el gráfico, aunque el p-valor no es significativo, se puede deducir que para esta variable, la actitud del alumnado del grupo experimental es peor que la del grupo de control que presenta una frecuencia más alta en el valor “Sí”.

La variable *Última lectura voluntaria* presenta los siguientes datos en el cuestionario final:

<i>Última lectura voluntaria</i>	GC	GE	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	2	1	3
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace un mes	2	0	2
Hace una semana	2	7	9
Chi-cuadrado	7.111		
Grados de libertad	4		
p-valor	0.13		

Tabla 48: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Última lectura voluntaria” en el cuestionario final.

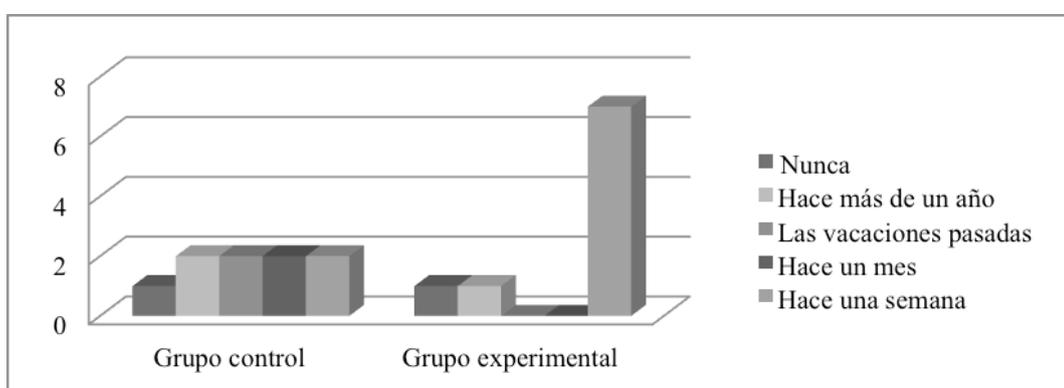


Gráfico 30: Distribución de frecuencias para la variable “Última lectura voluntaria” en el cuestionario final.

El p-valor de la variable *Última lectura voluntaria* es de 0,13, por lo que no constituye un dato significativo; esto indica que no existen comportamientos desiguales entre el cuestionario inicial y el final. Consecuentemente, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Última lectura voluntaria* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Aunque el p-valor de esta variable no es significativo, sí lo es la distribución de sus frecuencias, tal y como se observa en el gráfico anterior. El valor con mayor frecuencia en el grupo experimental en esta variable es “Hace una semana”, frente a la distribución del grupo de control que es muy homogénea. Esto significa que, frente al alumnado del grupo de control, el alumnado del grupo experimental sí fomentó su lectura y mejoró su actitud ante esta, puesto que la mayoría de los sujetos habían realizado una lectura voluntaria la semana anterior a la realización del cuestionario final.

Si abordamos ahora la variable *Sensación producida por la última lectura* encontramos esto:

<i>Sensación producida por la última lectura</i>	GC	GE	Total
Ninguna	7	1	8
No quiero leer más	1	0	1
Me dejó con ganas de leer otro	1	8	9
Chi-cuadrado	11.016		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.012		

Tabla 49: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Sensación producida por la última lectura” en el cuestionario final.

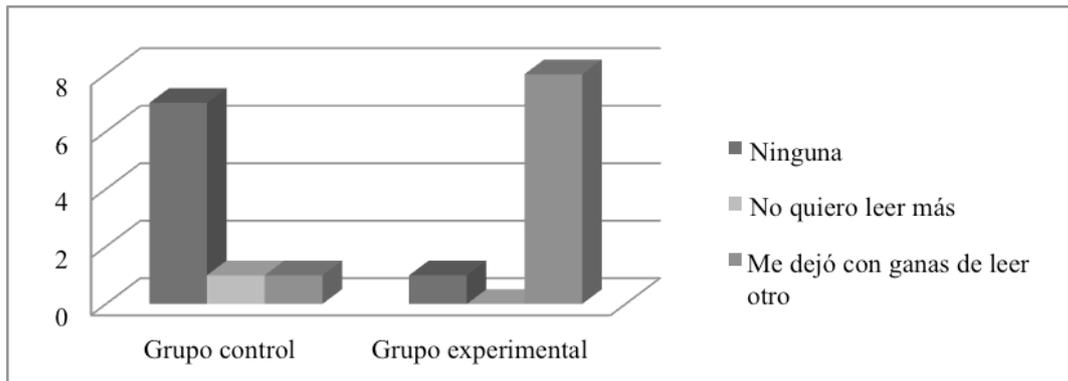


Gráfico 31: Distribución de frecuencias para la variable “Sensación producida por la última lectura” en el cuestionario final.

En este caso, el p-valor de esta variable es de 0,012, por lo que sí se trata de un dato significativo, ya que manifiesta que existen comportamientos diferentes entre el grupo experimental y el de control. Como se puede observar a través de esta estadística y del gráfico, la diferencia entre ambos grupos para la variable *Sensación producida por la última lectura* es muy significativa, pues la opción elegida por los sujetos del grupo de control preferentemente, fue “Ninguna”, mientras que la del grupo experimental fue “Me dejó con ganas de leer otro”.

El análisis de los resultados para el ítem *Influencias en la elección de un libro* arranca de los siguientes datos:

<i>Influencias en la elección de un libro</i>	GC	GE	Total
El grosor	1	0	1
Que tenga ilustraciones	4	0	4
El título y la portada	1	7	8
El título y la portada, y lo que me hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	3	2	5
Chi-cuadrado	9.7		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.021		

Tabla 50: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Influencias en la elección de un libro” en el cuestionario final.

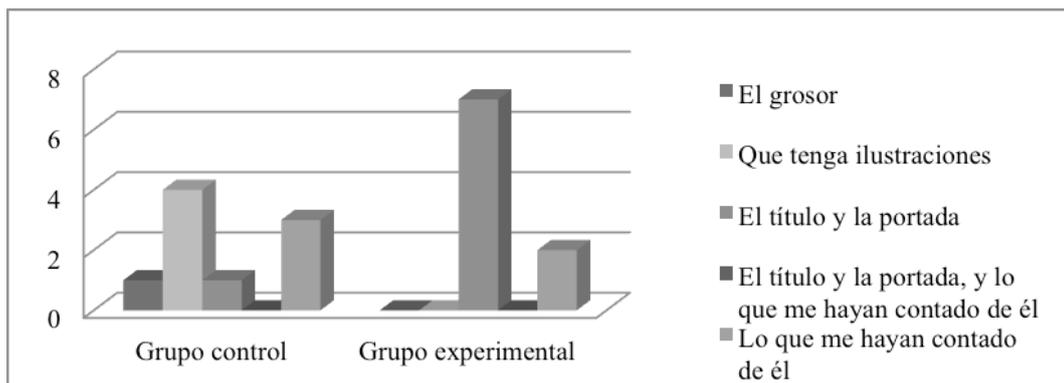


Gráfico 32: Distribución de frecuencias para la variable “Influencias en la elección de un libro” en el cuestionario final.

Al igual que la variable anterior, el p-valor ofrece un resultado significativo, ya que es de 0,021, esto apunta que existen distintos comportamientos entre el grupo experimental y el de control. Refleja una mejoría en la actitud ante la lectura por parte del grupo experimental, tal y como se observa en el gráfico, en la variable *Influencias en la elección de un libro*, pues el alumnado no optó por las opciones peor valoradas en el cuestionario, “El grosor” y “Que tenga ilustraciones”, sino que prefirió la opción “El título y la portada”.

En lo relativo al *Tiempo dedicado a la lectura* las cifras se exponen en la tabla 51 y en el gráfico 33:

<i>Tiempo dedicado a la lectura</i>	GC	GE	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	2	4
e, f, c y sus combinaciones: c (en mi casa no leo todos los días, solo de vez en cuando), e (fin de semana), f (vacaciones)	5	4	9
b o d: b (leo un rato antes de dormirme), d (por las tardes cuando termino de hacer los deberes)	1	3	4
Chi-cuadrado	2.111		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.55		

Tabla 51: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Tiempo dedicado a la lectura” en el cuestionario final.

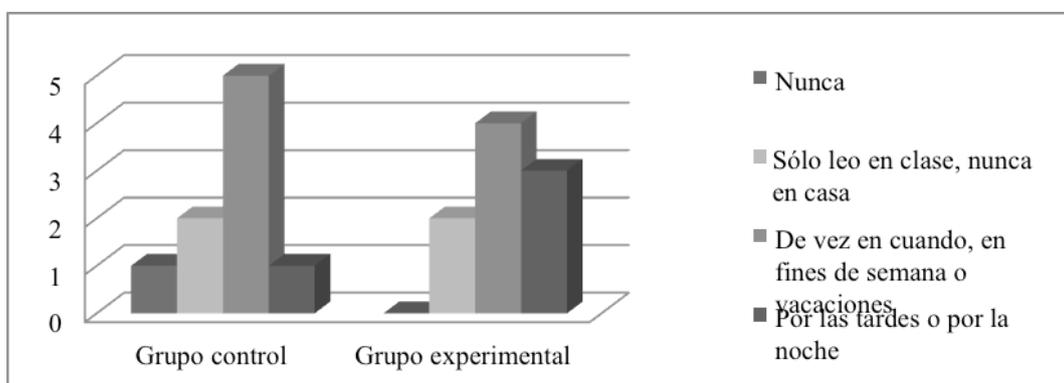


Gráfico 33: Distribución de frecuencias para la variable “Tiempo dedicado a la lectura” en el cuestionario final.

El p-valor de esta variable es de 0,55, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. En consecuencia, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Tiempo dedicado a la lectura* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Tras la observación del gráfico, aunque el p-valor de esta variable no sea significativo, se percibe una mejoría en el tiempo dedicado a la lectura en el grupo experimental, por el aumento del valor “Por las tardes o por la noche” que es el que indica una mayor frecuencia en el tiempo dedicado a leer.

Los datos del cuestionario final para la variable *Regalo preferido* son estos:

<i>Regalo preferido</i>	GC	GE	Total
Los libros no aparecen	6	6	12
Los libros en tercer lugar	1	2	3
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	2	1	3
Chi-cuadrado	0.667		
Grados de libertad	2		
p-valor	0.717		

Tabla 52: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Regalo preferido” en el cuestionario final.

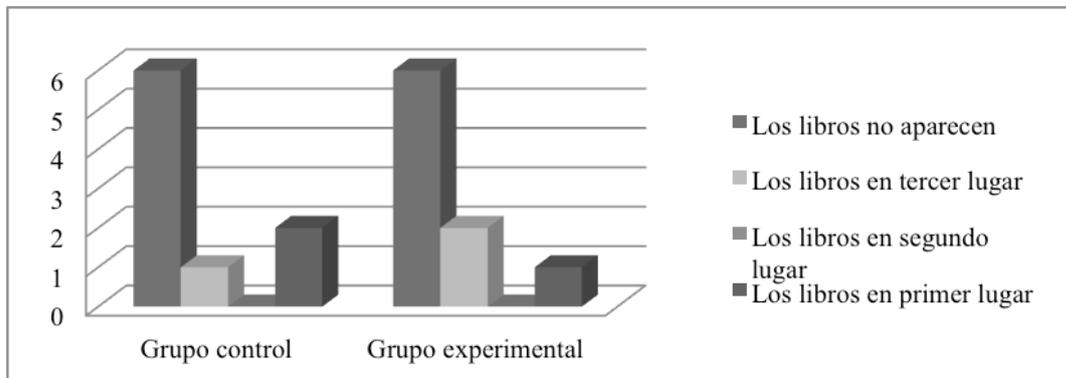


Gráfico 34: Distribución de frecuencias para la variable “Regalo preferido” en el cuestionario final.

El p-valor de la variable *Regalo preferido* es de 0,717, esto no constituye un dato significativo, ya que expresa que no existen comportamientos heterogéneos entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, tal y como se puede observar en el gráfico la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Regalo preferido* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

Si examinamos ahora la variable *Sensación que produce el regalo de un libro* tenemos estas cifras:

<i>Sensación que produce el regalo de un libro</i>	GC	GE	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	2	1	3
Bien	6	4	10
Lo leeré enseguida	1	4	5
Chi-cuadrado	2.533		
Grados de libertad	2		
p-valor	0.282		

Tabla 53: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Sensación que produce el regalo de un libro” en el cuestionario final.

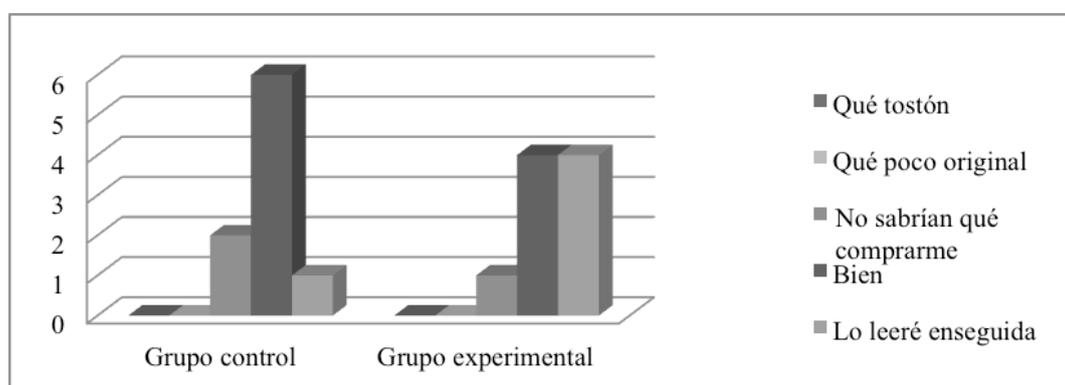


Gráfico 35: Distribución de frecuencias para la variable “Sensación que produce el regalo de un libro” en el cuestionario final.

En el caso de la variable *Sensación que produce el regalo de un libro* tampoco se obtienen resultados significativos ya que el p-valor de esta variable es de 0,282, es decir, no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Sensación que produce el regalo de un libro* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Tras la observación del gráfico, aunque el p-valor de esta variable no sea significativo, se percibe una progresión en la sensación producida por el regalo de un libro en el grupo experimental, por el aumento de la frecuencia de “Lo leeré enseguida” que es el mejor valorado de la variable.

En *Tipo de lectura preferida* encontramos en el cuestionario final estas cifras:

<i>Tipo de lectura preferida</i>	GC	GE	Total
Los libros en cuarto lugar	0	2	2
Los libros en tercer lugar	4	1	5
Los libros en segundo lugar	2	2	4
Los libros en primer lugar	3	4	7
Chi-cuadrado	3.943		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.268		

Tabla 54: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Tipo de lectura preferida” en el cuestionario final.

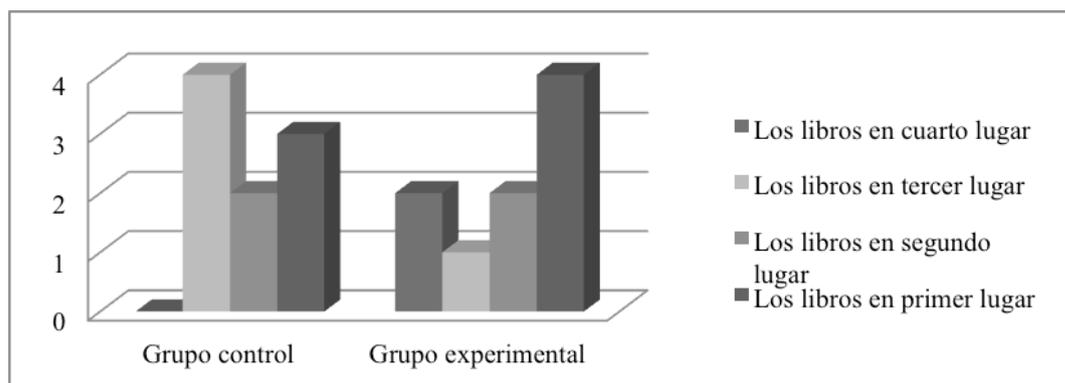


Gráfico 36: Distribución de frecuencias para la variable "Tipo de lectura preferida" en el cuestionario final.

Tal y como indican la tabla y el gráfico, el p-valor de esta variable es de 0,268; esto manifiesta que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final, no constituyendo, por lo tanto, un dato significativo. La hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Tipo de lectura preferida* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La variable *Uso del sistema de préstamo* se presenta en el cuestionario final con estos valores:

<i>Uso del sistema de préstamo</i>	GC	GE	Total
No	3	6	9
Sí	6	3	9
Chi-cuadrado	0.889		
Grados de libertad	1		
p-valor	0.346		

Tabla 55: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Uso del sistema de préstamo" en el cuestionario final.

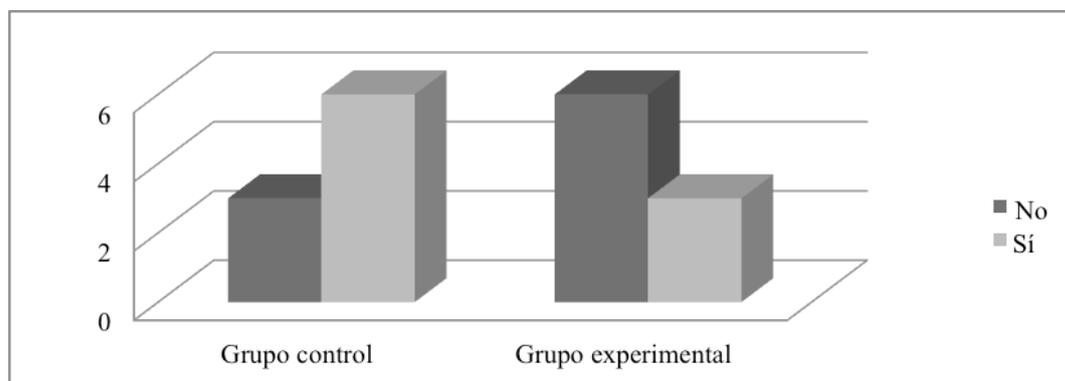


Gráfico 37: Distribución de frecuencias para la variable "Uso del sistema de préstamo" en el cuestionario final.

El p-valor de esta variable es de 0,346, por lo que no constituye un dato significativo, ya que revela que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Uso del sistema de préstamo* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. La distribución de frecuencias, tal y como indica el gráfico, ofrece datos más negativos para el grupo experimental que para el grupo de control por el aumento de la opción “No” para el *Uso del sistema de préstamos*.

Para el caso del ítem *Asistencia a la biblioteca del centro*, en el cuestionario final encontramos:

<i>Asistencia a la biblioteca del centro</i>	GC	GE	Total
No voy nunca	0	4	4
Voy de tarde en tarde	3	2	5
Voy con frecuencia	6	3	9
Chi-cuadrado	5.2		
Grados de libertad	2		
p-valor	0.074		

Tabla 56: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Asistencia a la biblioteca del centro” en el cuestionario final.

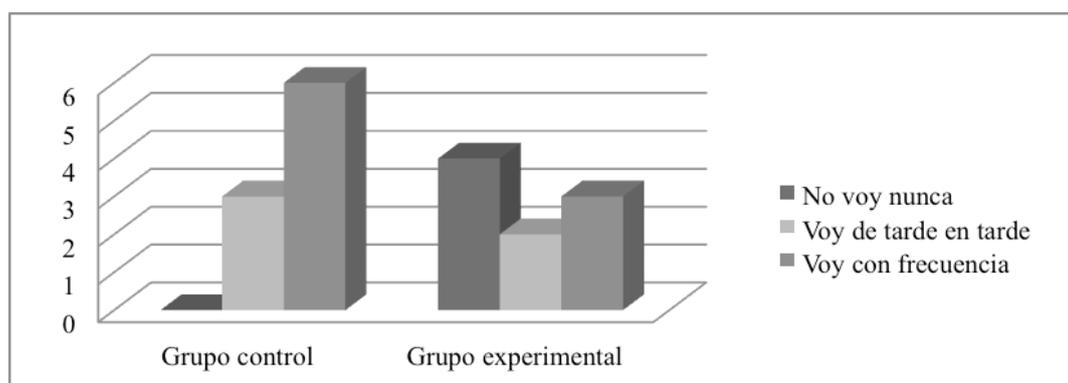


Gráfico 38: Distribución de frecuencias para la variable “Asistencia a la biblioteca del centro” en el cuestionario final.

Para la variable *Asistencia a la biblioteca del centro* el p-valor en el cuestionario final es de 0,074, por lo que no se trata de un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. En consecuencia, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, esta variable tiene un comportamiento similar antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Tras la observación del gráfico se puede afirmar que la distribución de las frecuencias es más positiva en el grupo de control que en el experimental, cuyos sujetos han elegido en una proporción elevada la opción “No voy nunca”.

El estudio de *Personas con quien comenta las lecturas* parte de la tabla 57 y del gráfico 39:

<i>Personas con quien comenta las lecturas</i>	GC	GE	Total
No las comento	4	2	6
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	2	3
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	1	3
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	4	6
Chi-cuadrado	2		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.572		

Tabla 57: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Personas con quien comenta las lecturas" en el cuestionario final.

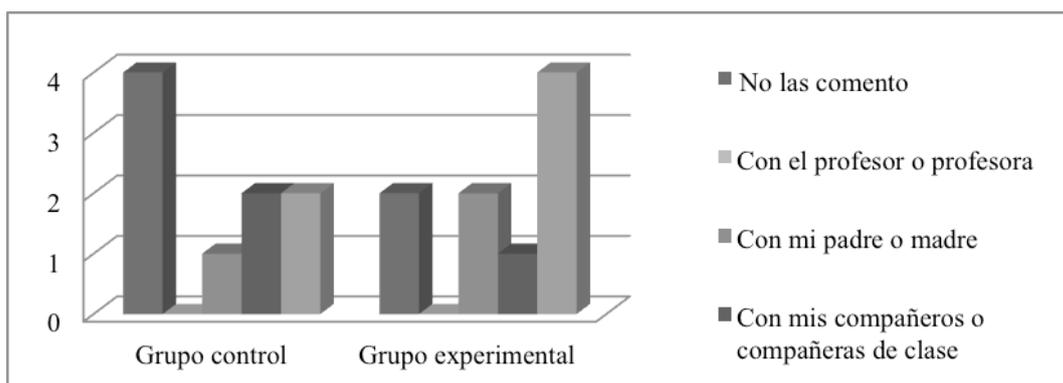


Gráfico 39: Distribución de frecuencias para la variable "Personas con quien comenta las lecturas" en el cuestionario final.

Los resultados de la variable *Personas con quien comenta las lecturas* no aportan datos significativos ya que el p-valor de esta variable es de 0,572, indicando de esta forma que no existen distintos comportamientos entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, esta variable se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Tras la observación del gráfico, aunque el p-valor de esta variable no sea significativo, se percibe que el grupo experimental ha mejorado sensiblemente su actitud ante la lectura, porque frente al grupo de control, que no comenta sus lecturas, los sujetos del grupo experimental eligen a otros amigos a quienes también les gusta leer.

En lo tocante al *Grado de satisfacción con la asignatura* tenemos los datos de la tabla 58 y del gráfico 40:

<i>Grado de satisfacción con la asignatura</i>	GC	GE	Total
No	1	0	1
Sí	8	9	17
Chi-cuadrado	0		
Grados de libertad	1		
p-valor	1		

Tabla 58: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Grado de satisfacción con la asignatura" en el cuestionario final.

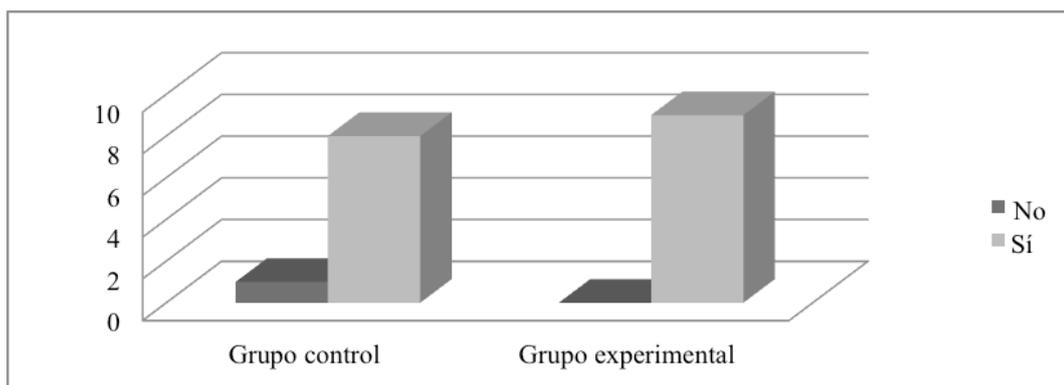


Gráfico 40: Distribución de frecuencias para la variable "Grado de satisfacción con la asignatura" en el cuestionario final.

La observación de la distribución de las frecuencias en la tabla y el gráfico anterior es que el p-valor de esta variable es de 1 por lo que no constituye un dato significativo, no existen, por lo tanto, comportamientos heterogéneos entre el cuestionario inicial y el final. La hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Grado de satisfacción con la asignatura* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

4.1. Análisis y discusión de los resultados estadísticos en la comparación de las variables dependientes referidas a la actitud del alumnado ante la lectura del cuestionario final entre el grupo experimental y el de control

Realizado el análisis estadístico de los resultados se observa que tras el desarrollo del programa de los talleres de animación lectora en el grupo experimental, se ha producido una progresión de la actitud ante la lectura en las siguientes variables:

- *Sensación producida por la última lectura.*
- *Influencias en la elección de un libro.*

Esta mejoría se ha observado a través del análisis del p-valor de ellas. La variable que ha experimentado más cambios ha sido *Sensación producida por la última lectura*, es decir, una de las relacionadas más directamente con la actitud general del alumnado ante la lectura, por lo que su mejoría significativa es fundamental para poder afirmar que se ha producido un avance con la herramienta de los talleres de animación lectora. El cambio producido en la variable *Influencias en la elección de un libro* quiere decir que se ha producido una transformación en el alumnado de una profundidad suficiente como para que la actitud haya generado un cambio de comportamiento. No se expresa únicamente una opinión acerca de sus gustos sobre la lectura, sino que se interpreta que este cambio en su forma de actuar está ligado a una mejora de su actitud. No ocurre así en el grupo de control, donde la continuación de la programación didáctica sin una dedicación especial a la lectura

no ha mejorado la valoración general que tiene el alumnado de la lectura ni, por lo tanto, su actitud hacia ella.

En el presente estudio se han determinado otras variables en las que también se ha producido un incremento, aunque no tan evidente como para modificar el p-valor y para cuya identificación se ha tenido que recurrir a la observación de la distribución de las frecuencias. Estas variables en las que se ha producido una mejoría del grupo experimental frente al grupo de control son las siguientes:

- *Valoración de las lecturas.*
- *Última lectura voluntaria.*
- *Tiempo dedicado a la lectura.*
- *Sensación que produce el regalo de un libro.*
- *Personas con quien comenta las lecturas.*

Al igual que con la variable *Sensación producida por la última lectura*, al mejorar, aunque no de forma estadísticamente significativa, *Valoración de las lecturas*, se observa una progresión del concepto global de la actividad, hecho que anima a pensar que el taller de animación lectora es una buena herramienta metodológica para conseguir el objetivo que se pretendía. Se aprecia cómo en algunos casos, algunos alumnos han dado un paso y se ha incorporado esta actividad a sus aplicaciones de forma voluntaria, tal y como indica la variable *Última lectura voluntaria*. Esto hace que se produzca un incremento del tiempo que le dedican a los libros, tanto los elegidos de forma voluntaria como los que son parte del programa de animación lectora, mejorando la variable *Tiempo dedicado a la lectura*. Todo esto produce en el alumnado un cambio de su concepto global de la actividad, llegando a considerar el libro como una opción aceptable si se convierte en un regalo, por encima de otras opciones, que al comienzo del curso escolar eran mucho más apetecibles que una obra literaria; esto se aprecia en la mejoría estadísticamente no significativa de *Sensación que produce el regalo de un libro*. El siguiente paso en la adquisición de un hábito consiste en su incorporación a nivel social, hecho que se observa a través de la variable *Personas con quien comenta las lecturas*, que en este caso sí ha mejorado en relación con el grupo de control.

Asimismo, se observa que se ha producido el efecto inverso, es decir, en algunas variables, como las que se refieren a continuación, el grupo de control presenta una distribución de las frecuencias más positiva que el grupo experimental:

- *Uso del sistema de préstamo.*
- *Asistencia a la biblioteca del centro.*

La causa de este comportamiento en torno al uso de la biblioteca y del sistema de préstamo puede estar relacionada con el hecho de que en el grupo de control no se ofrecían libros en el aula por lo que el alumnado que tenía necesidad de acceder a alguno de ellos debía ir a la biblioteca y pedirlo en préstamo. No ocurría así con el grupo experimental,

donde la mayoría de los libros que manejaban eran parte de la biblioteca de aula, motivo por el que no tenían que desplazarse a la biblioteca del centro y por lo tanto, no mejoraron las variables relacionadas con este aspecto. Aunque muchas de las actividades estaban vinculadas con la biblioteca o se realizaban en ese espacio, la facilidad de acceder a las obras literarias sin tener que hacer uso del sistema de préstamo no ha incentivado la necesidad de este servicio por parte del alumnado del grupo experimental. Tal y como indica la mejora, aunque no estadísticamente significativa, de la variable *Última lectura voluntaria*, el alumnado del grupo experimental sí ha incrementado la lectura de libros de forma voluntaria, pero estas obras literarias no las obtenía de la biblioteca porque, en caso de ser así, también se hubiera incrementado la frecuencia de su uso.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos por Perdomo en 2005 se aprecian ciertas similitudes, pues aunque en ese estudio se investigaba la relación entre la animación a la lectura y el hábito lector (así como la expresión escrita, destreza que se analizará en el siguiente apartado), las mejoras que se observaron en el grupo experimental estaban relacionadas con la estimación de la lectura, la revalorización de la biblioteca y los libros así como de las actividades dinamizadoras. Exceptuando el aspecto de la biblioteca, las similitudes con los resultados parecen claras, el alumnado mejora la percepción de la actividad lectora y de los libros tras la realización del programa de animación.

Los resultados de esta investigación difieren un tanto de los obtenidos por Gómez-Villalba en 2001, pues en su caso se produjeron avances en relación con la actitud ante la lectura pero en ningún caso constituyeron mejoras estadísticamente significativas. El alumnado de Primaria que participó del experimento contaba con una media de lectura alta, y un 86% afirmaba leían porque les gustaba. Sin embargo, a pesar de la mejoría de los datos con respecto al grupo de control, no fueron suficientes para afirmar que la herramienta metodológica utilizada era determinante para producir un avance en la actitud ante la lectura o al hábito lector. Esto contrasta con los datos obtenidos en nuestro estudio pues, aunque no en muchos casos, pero sí en dos de las variables se han producido cambios estadísticamente significativos. Una de las causas puede ser el nivel educativo en el que se desarrollaron ambos estudios, pues quizás sea más favorable en un nivel educativo superior, como el de secundaria, o que si el programa se inicia a edades tempranas, en la educación primaria, necesite de una mayor duración en el tiempo para comprobar su eficacia.

Por lo tanto, se puede afirmar que una herramienta metodológica como el taller de animación lectora, que tiene el aspecto lúdico como eje vertebrador de la enseñanza literaria, puede generar cambios más positivos en la relación del alumnado con la lectura que la enseñanza tradicional que no ofrece actividades de este tipo en las programas didácticas. También parece claro que para que se produzcan cambios más relevantes los talleres tienen que ser más intensivos o su aplicación debe ser más prolongada en el tiempo con el objetivo

de que las transformaciones sean más profundas y se observen cambios más drásticos, encaminados a incentivar el hábito lector.

5. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control en la prueba final para las variables dependientes referidas a la expresión escrita

5.1. Datos descriptivos y comparación del p-valor del estudio final sobre la expresión escrita

La variable *Coherencia* presenta la siguiente evolución:

<i>Coherencia</i>	GC	GE	Total
1	1	0	1
2	8	4	12
3	0	2	2
4	0	2	2
5	0	1	1
Chi-cuadrado	7.333		
Grados de libertad	4		
p-valor	0.119		

Tabla 59: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Coherencia” en el cuestionario final.

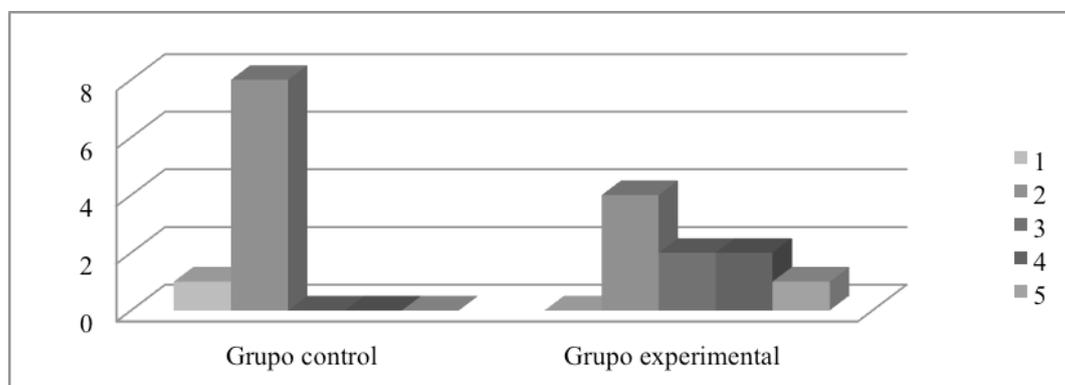


Gráfico 41: Distribución de frecuencias para la variable “Coherencia” en el cuestionario final.

Para la variable *Coherencia* el p-valor es de 0,119, esto no es un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. La hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, esta variable se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. A pesar de que el p-valor no sea significativo, en la observación del gráfico se detecta una sensible progresión de la coherencia del grupo experimental frente al grupo de control en el último ejercicio de expresión escrita, por el aumento de los valores 3, 4, y 5, frente a los valores 1 y 2 que son los únicos registrados en los ejercicios del grupo de control.

En la *Cohesión* se observan los datos de la tabla 60 y el gráfico 42:

<i>Cohesión</i>	GC	GE	Total
1	6	1	7
2	3	5	8
3	0	3	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-cuadrado	7.071		
Grados de libertad	2		
p-valor	0.029		

Tabla 60: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Coherencia” en el cuestionario final.

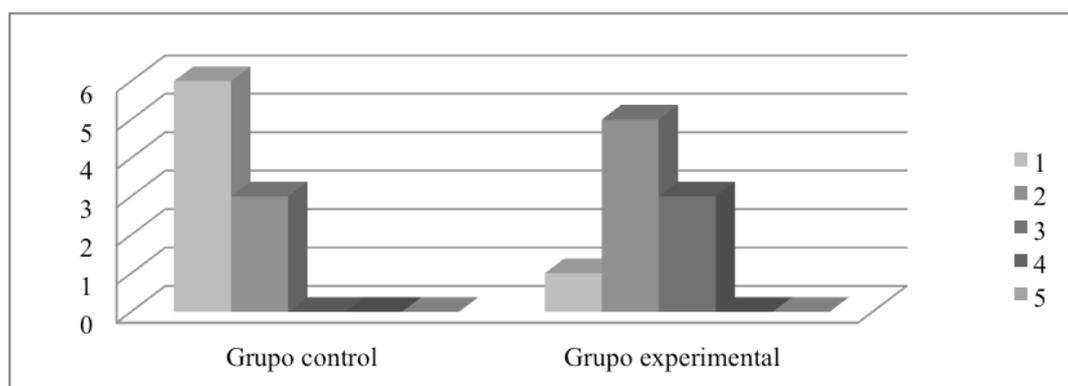


Gráfico 42: Distribución de frecuencias para la variable “Coherencia” en el cuestionario final.

El p-valor de esta variable es de 0,021, por lo que tampoco en este caso se trata de un dato significativo, ya que señala que existen comportamientos distintos entre el grupo experimental y el de control. Tal y como se puede observar en el gráfico 38 se ha producido un aumento de la frecuencias de los valores 2 y 3 en el grupo experimental, frente al valor 1 que es el más presente en los ejercicios de expresión escrita del grupo de control. Se observa por lo tanto un desarrollo de la cohesión tras la realización de los talleres de animación lectora.

Los valores para la variable *Corrección en el cuestionario final son los que figuran a continuación.*

<i>Corrección</i>	GC	GE	Total
1	9	6	15
2	0	3	3
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-cuadrado	1.6		
Grados de libertad	1		
p-valor	0.206		

Tabla 61: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Coherencia” en el cuestionario final.

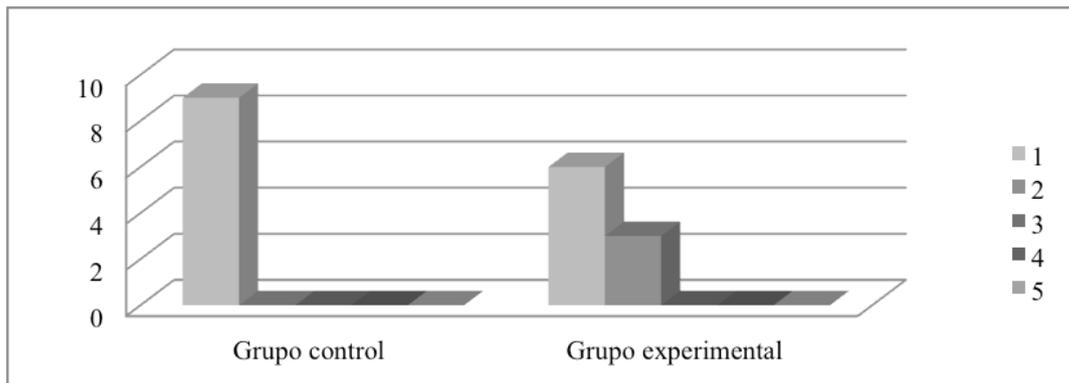


Gráfico 43: Distribución de frecuencias para la variable "Coherencia" en el cuestionario final.

El p-valor de la variable *Corrección* es de 0,206, por lo que no constituye un dato significativo, lo cual indica que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Consecuentemente, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Corrección* tiene un comportamiento similar antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. A pesar de que el p-valor no sea significativo se puede interpretar una ligera mejoría en el grupo experimental para la corrección pues, frente al grupo de control, en el que el único valor en los ejercicios de expresión escrita es el 1, los ejercicios del grupo experimental también se valoran con un 2.

La variable *Adecuación* evoluciona como se explica ahora:

Adecuación	GC	GE	Total
1	3	1	4
2	1	1	2
3	0	0	0
4	1	0	1
5	4	7	11
Chi-cuadrado	2.818		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.421		

Tabla 62: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Coherencia" en el cuestionario final.

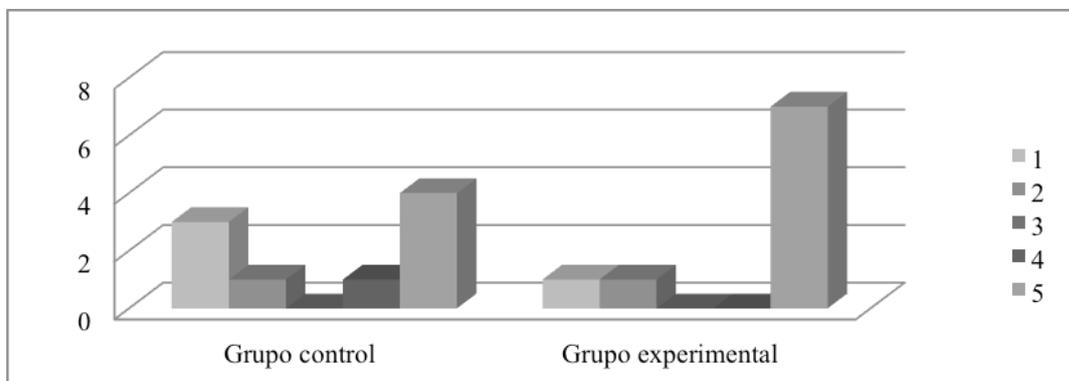


Gráfico 44: Distribución de frecuencias para la variable "Coherencia" en el cuestionario final.

En esta variable, el p-valor es de 0,421, por lo que no es un dato significativo, ya que manifiesta que no existen distintos comportamientos entre el cuestionario inicial y el final. En consecuencia, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Adecuación* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. La moda en esta variable, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, coincide en los cuestionarios inicial y final: “Sí”. A pesar de que el p-valor no sea significativo se puede interpretar una ligera progresión en el grupo experimental para la variable *Adecuación* pues se observa que un mayor número de ejercicios son valorados con un 5, frente a los ejercicios del grupo de control.

En la *Presentación* tenemos los valores de la tabla 63 y el gráfico 45:

<i>Presentación</i>	GC	GE	Total
1	0	0	0
2	1	1	2
3	8	4	12
4	0	2	2
5	0	2	2
Chi-cuadrado	5.333		
Grados de libertad	3		
p-valor	0.149		

Tabla 63: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Coherencia” en el cuestionario final.

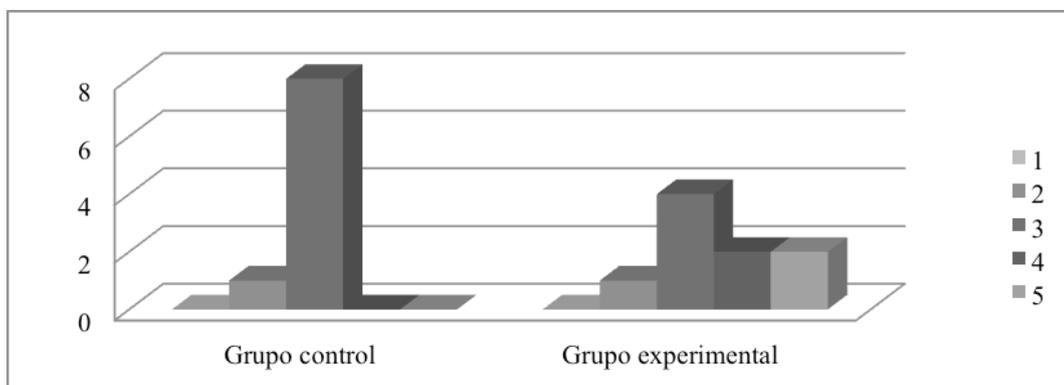


Gráfico 45: Distribución de frecuencias para la variable “Coherencia” en el cuestionario final.

Asimismo, el p-valor de la variable *Presentación* es de 0,149, por lo que no constituye un dato significativo, denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. En este caso, la hipótesis nula también es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Presentación* se comporta igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Aunque el p-valor no sea significativo se puede interpretar una ligera mejoría en el grupo experimental para esta variable pues se observa que existen varios ejercicios valorados con un 4 o un 5, no como en el grupo experimental, cuyos valores son más homogéneos.

Por último, se analiza la evolución de la variable *Estilo*:

<i>Estilo</i>	GC	GE	Total
1	9	9	18
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-cuadrado	0		
Grados de libertad	1		
p-valor	1		

Tabla 64: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Coherencia" en el cuestionario final.

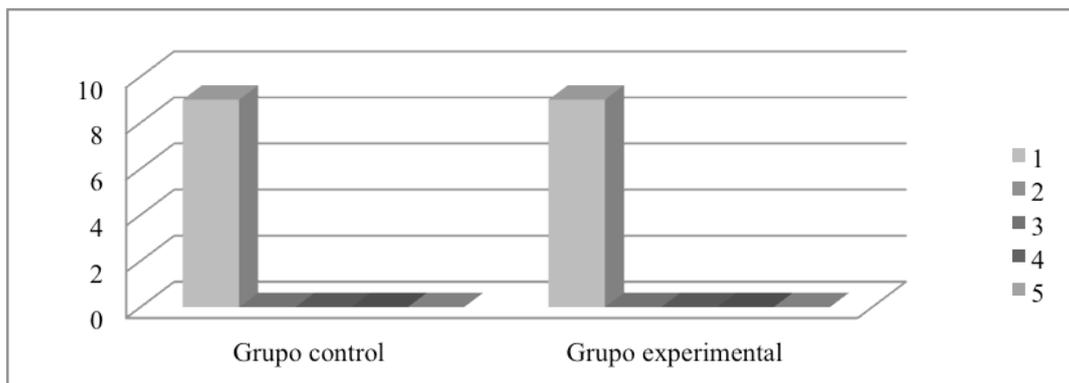


Gráfico 46: Distribución de frecuencias para la variable "Coherencia" en el cuestionario final.

Para la variable *Estilo* el p-valor es de 1, por lo que no constituye un dato significativo, ya que revela que no existen comportamientos heterogéneos entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, tal y como se observa en el gráfico, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Estilo* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

5.2. Análisis y discusión de los resultados estadísticos finales en la comparación de las variables dependientes referidas a la expresión escrita

El análisis estadístico de los ejercicios de expresión escrita realizados por el alumnado de los grupos de control y experimental tras el desarrollo del programa de talleres de animación lectora nos ha permitido observar que se ha producido un cambio estadísticamente significativo en la variable *Cohesión*, debido a que el p-valor es inferior a 0,05. Por lo tanto, el grupo experimental ha mejorado más que el grupo de control en los aspectos estudiados relativos a esta propiedad textual como el uso de los diferentes campos léxicos, las figuras de repetición y sustitución, la utilización de los deícticos espaciales y temporales así como los enlaces, conectores y marcadores textuales o la puntuación. Si se ha mejorado la cohesión, tiene que haber mejorado, en parte al menos, la propiedad textual

de la coherencia, pues un texto coherente debe estar bien cohesionado. Esto se percibe en las variables dependientes que han sufrido cambios aunque no estadísticamente significativos, pues en este grupo encontramos la *Coherencia*, como una de las variables que ha mejorado aunque no lo suficiente. También se puede afirmar que se ha producido una ligera mejoría en otras variables, progresión que hemos podido interpretar a través de la observación de los diferentes gráficos. Las variables que han renovado ligeramente la expresión escrita del alumnado del grupo experimental son las siguientes:

- *Coherencia.*
- *Corrección.*
- *Adecuación.*
- *Presentación.*

Los cambios producidos en el grupo experimental en estas variables no permiten afirmar que la herramienta de los talleres de animación lectora tal y como ha sido planteada en este estudio sea un éxito rotundo, pero sí que es una vía para comenzar a mejorar la expresión escrita. Probablemente se precise de más tiempo de dedicación a esta destreza y de actividades más especializadas en las diferentes propiedades. Aun así observamos con optimismo la mejoría de la coherencia en los textos, que reflejan una información más adecuada, con una estructuración en párrafos más idónea que al principio y con una estructuración de las ideas mejor que las del grupo de control. Lo mismo ocurre con la corrección de los textos, pues disminuye el número de errores, con la adecuación, pues se observa una mejor adaptación de los textos al contexto, y de la presentación, pues los ejercicios son más legibles, con menos tachones y un mejor control de los márgenes.

La variable que no ha progresado en ninguno de los dos grupos es la variable *Estilo*, pues los escritos de ambos grupos tienen la peor de las calificaciones y no se ha producido ni una mínima mejoría en los aspectos que la componen. En ninguno de los dos grupos el alumnado consiguió emplear una gran variedad léxica, una sintaxis compleja, con una expresión elegante y que transmitiera creatividad. Una mejora significativa del resto de las variables habría supuesto un cambio en el estilo de los ejercicios escritos. Sin embargo, al no ser cambios estadísticamente significativos los que se han producido entre el alumnado del grupo experimental, no se ha modificado el estilo, que parece ser la propiedad textual más compleja de modificar por los hábitos tan asimilados en el alumnado o la falta de ellos. Las habilidades que se tienen que poner en práctica para que se mejore el estilo de un texto, a pesar de haber sido trabajadas en los talleres de animación lectora, necesitan de un tratamiento especializado, de una mayor profundización en los diferentes aspectos del resto de las propiedades textuales, y de más tiempo dedicado a este fin.

La comparación de este estudio con el realizado por Perdomo (2005) refleja cómo en nuestro caso la investigación relativa a la expresión escrita no ofrece resultados tan positivos como el suyo, pues las mejoras en la expresión escrita del grupo experimental frente al grupo

de control se limitan a una variable. Sin embargo, en el estudio de 2005 el alumnado del grupo experimental mejora en los elementos externos, la ortografía, la composición, el vocabulario, y la morfosintaxis, pues en todos estos aspectos el porcentaje de textos correctos es superior al 50%; en algunos casos como la técnica o la morfosintaxis se alcanza el 71% de textos sin errores. Aunque esto no ocurre así con los recursos expresivos y la creatividad. Si estos textos se comparan con los del grupo de contraste, se observa que en este también se produjeron mejoras aunque no tan numerosas como en el grupo donde se llevó a cabo la investigación. Esto ocurre de forma similar en el presente estudio, aunque los resultados no sean tan contundentes para el grupo experimental. La causa de la diferencia entre ambos resultados puede ser el contexto en el que se realiza nuestra investigación. Un contexto de compensatoria en el que el nivel inicial del alumnado en esta destreza es muy deficiente y la necesidad de una sistematización de las actividades de las propiedades textuales es mayor. Es digna de mención la baja puntuación del alumnado de dicha investigación en recursos expresivos y creatividad, tan solo un 12%, tanto en el grupo de control como en el de contraste, hecho que se puede comparar con la pobreza de los textos de nuestro estudio en lo que al *Estilo* se refiere. Dos de los aspectos que se evalúan en esta variable son la elegancia de la expresión y la creatividad de la redacción, ambos inexistentes en todas las pruebas de expresión escrita analizadas, hecho que se asemeja a los resultados obtenidos por Perdomo. El alumnado carece de las herramientas y la madurez necesaria para desarrollar textos con creatividad y desconoce los recursos expresivos que le pueden ayudar a ello, y parece evidente que los talleres de animación lectora y las actividades que se han desarrollado en ambos programas no han ayudado a paliar esta carencia.

Si se compara este estudio con el realizado por Gómez-Villalba en 2001 las conclusiones son similares a las referidas a la actitud ante la lectura, pues en nuestro caso sí obtenemos datos estadísticamente significativos, aunque solo sea en una variable, y varios casos estadísticamente no significativos, no como en el estudio al que nos referimos de 2001 donde los aspectos relacionados con la expresión escrita apenas mejoran tras los programas de animación lectora. El nivel educativo puede ser la causa de la diferencia entre ambos resultados.

Es importante destacar que, aunque los cambios observados en las variables no son estadísticamente significativos, se han producido mejorías en todas las variables menos en una, y el grupo de control no presenta resultados más positivos que el grupo experimental en la última prueba de expresión escrita.

6. A modo de síntesis

Los resultados más relevantes del estudio intergrupos pueden dividirse en los que indican mejoras en el grupo experimental y aquellos que hacen referencia a cambios en el grupo de control. En el primer grupo encontramos mejorías en la actitud ante la lectura en el grupo experimental en comparación con el grupo de control en varias de las variables analizadas, así como en la expresión escrita aunque no en todos los casos la transformación es estadísticamente significativa. Los cambios producidos en ambos grupos entre el cuestionario inicial y el cuestionario final se observan en el gráfico 47 que sintetiza los resultados, exponiendo conjuntamente el p-valor de cada variable en ambos cuestionarios. Si el p-valor es menor de 0,05 se trata de resultados estadísticamente significativos, se observa, por lo tanto, cómo estas mejoras no son muy numerosas, aunque sí relevantes de estudio:

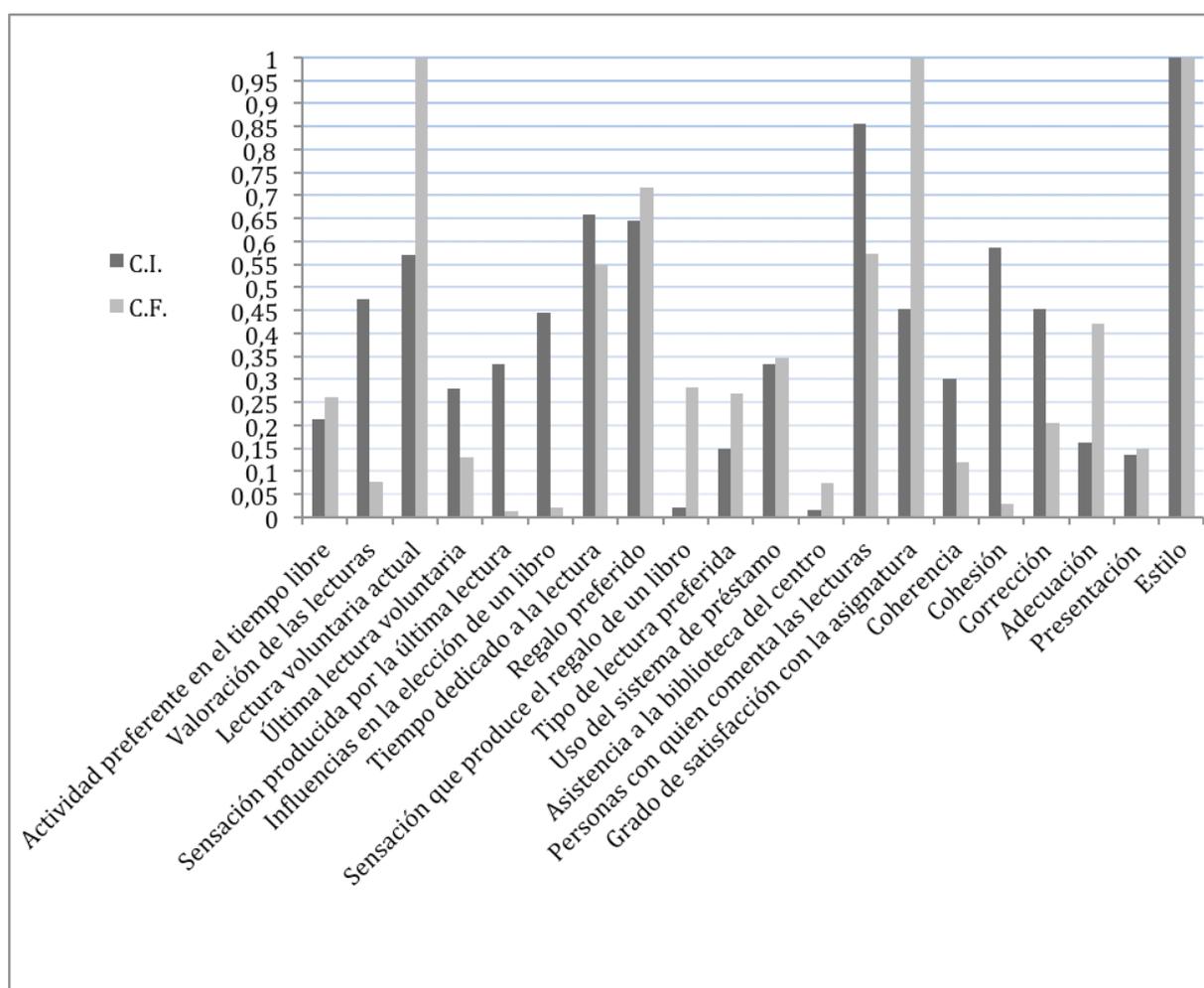


Gráfico 47: Síntesis del p-valor de las variables dependientes en el estudio intergrupos.

La actitud ante la lectura, de los dos ámbitos de estudio analizados, es el que ofrece resultados más positivos en comparación con la expresión escrita. Aun así, solo dos variables tienen resultados estadísticamente significativos. De estas dos variables, una indica que el alumnado mejora ampliamente la sensación que le produce la lectura de obras literarias, y la otra, indica que esta sensación general ha producido un cambio más profundo en la forma de actuar del alumno, haciéndole cambiar su forma de elegir el libro que va a leer. El resto de aspectos analizados que han mejorado con respecto al grupo de control, no cuentan con una significatividad estadística, pero sí son relevantes para el estudio, especialmente porque se trata de un estudio exploratorio, cuyo objetivo primordial es el de establecer unas bases para una investigación posterior realizada con unos objetivos más concretos y una línea de intervención más específica. Por ello, las variables que han sufrido cambios con respecto al grupo de control que no participó en los talleres de animación lectora, deben tenerse en cuenta para realizar hipótesis de estudio posteriores. La valoración de las lecturas, la última lectura voluntaria, el tiempo que se le dedica a esta actividad, la sensación que produce el regalo de un libro o las personas con las que se comentan las lecturas pueden convertirse en la línea de partida de investigaciones que tengan como base no solo los talleres de animación lectora como herramienta metodológica sino la compensación educativa como contexto de estudio.

En lo referente a la expresión escrita se observa un panorama similar al de la actitud ante la lectura, una mejoría estadísticamente significativa de la propiedad textual de la cohesión, y cuatro variables que mejoran aunque no de forma estadísticamente significativa en comparación con el grupo de control. Esto indica que algunos aspectos de la investigación deben ser modificados para producir un cambio más profundo en la destreza del alumnado, pero que el camino que se ha iniciado con el estudio exploratorio es positivo, e indica la línea de las hipótesis de un estudio futuro.

Acercas de las mejorías en el grupo de control si se compara con el grupo experimental se puede observar cómo las variables relativas a la asistencia a la biblioteca del centro y el uso del sistema de préstamo han mejorado notablemente. Como se ha indicado en el apartado anterior, puede deberse a que en el grupo de control no existía biblioteca de aula, por lo que el alumnado debía asistir de forma voluntaria a la biblioteca del centro. No ocurría lo mismo en el grupo experimental, donde los libros se prestaban de la biblioteca de aula, y aunque las actividades de la animación lectora se realizaron en la biblioteca y se desarrollaron actividades para fomentar el uso de este espacio, no existía en estos alumnos una necesidad real, motivo por el cual no se produjo una mejora en estas variables.

CAPÍTULO 8

ESTUDIO INTRAGRUPOS: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS A LA EVOLUCIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL

1. Introducción

En este capítulo se expondrán de forma detallada los estudios estadísticos realizados para analizar cada una de las variables de nuestro estudio, comparando los resultados de las variables obtenidos en el cuestionario inicial y en el final por el alumnado del grupo experimental.

El análisis realizado consta de:

- El estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias.
- El test chi- cuadrado de homogeneidad entre grupos.
- La identificación de la moda en las variables de actitud ante la lectura.
- Las medidas de tendencia central y de dispersión en las variables de la expresión escrita.

Para cada tabla de distribución de frecuencias se incluye el estadístico chi-cuadrado (X^2), con sus grados de libertad y el p-valor del test de homogeneidad entre los grupos.

El p-valor es la probabilidad de obtener un estadístico tan grande como el que ha salido o mayor, si la hipótesis nula fuera cierta. En este caso, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad; eso quiere decir que la variable que estamos probando se

distribuye igual en el grupo de control que en el grupo experimental. Puesto que el p-valor es una probabilidad, su valor numérico oscilará entre el 0 y el 1.

En este caso concreto, la interpretación de los valores del p-valor es la siguiente: cuando el p-valor es inferior a 0,05 diremos que existen diferencias significativas entre el cuestionario inicial y el final. Un p-valor igual o superior a 0,05 nos indica que para esa variable no existen diferencias significativas entre el comportamiento del grupo antes y después de la implantación del programa de animación lectora.

Para cada variable de actitud y de expresión escrita se realiza la comparativa entre el instante inicial y el final con la finalidad de analizar posibles cambios entre ambos momentos. Estas tablas reúnen las frecuencias observadas inicial y final para el grupo experimental. Cada tabla se acompaña del correspondiente resultado del test chi-cuadrado. En este caso un p-valor menor de 0,05 indica un cambio significativo entre ambos instantes.

En los resultados se destacan con un color más oscuro los p-valores menores de 0,05 que denotan diferencias estadísticamente significativas.

2. Resultados obtenidos por el grupo experimental en los cuestionarios inicial y final en las variables dependientes referidas a la actitud del alumnado hacia la lectura

2.1. Datos descriptivos, comparación del p-valor y moda del grupo experimental en la actitud hacia la lectura

Los cuestionarios iniciales y finales utilizados para comprobar la evolución en las actitudes ante la lectura aportan al estudio los resultados que se muestran en este punto. Para la variable *Actividad preferente en el tiempo libre* se recogen los datos en las tablas 65 y 66 y el gráfico 48:

<i>Actividad preferente en el tiempo libre</i>	Inicial	Final
Cualquier otra combinación	7	6
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer	1	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa	1	2
Chi-cuadrado	2.41	
Grados de libertad	3	
p-valor	0.492	

Tabla 65: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Actividad preferente en el tiempo libre” en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Cualquier otra combinación.	Cualquier otra combinación.

Tabla 66: Moda de “Actividad preferente en el tiempo libre” en los cuestionarios inicial y final.

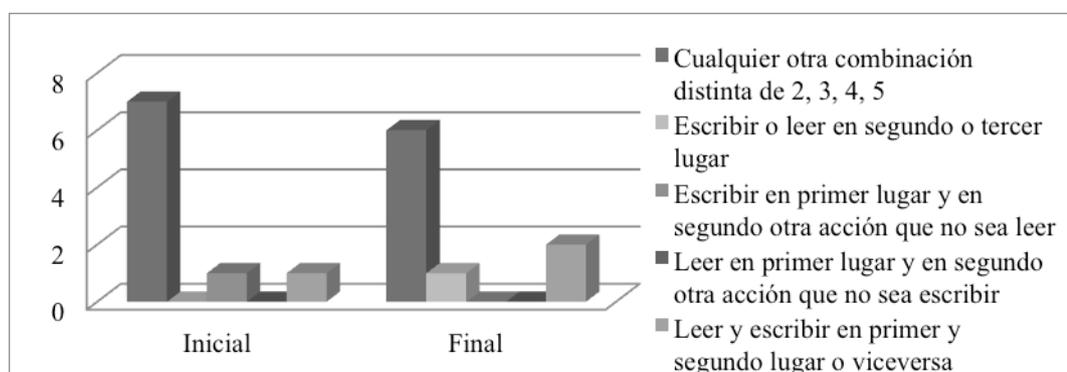


Gráfico 48: Distribución de frecuencias para la variable “Actividad preferente en el tiempo libre” en los cuestionarios inicial y final.

El estudio del chi-cuadrado para esta variable ofrece un p-valor de 0,492, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Actividad preferente en el tiempo libre* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Se observa con nitidez en el gráfico cómo la diferencia de las respuestas entre ambos cuestionarios, el inicial y el final, no es relevante, pues las opciones elegidas son similares. La moda en esta variable, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, coincide en los cuestionarios inicial y final. Las diferencias del alumnado por la elección de otras opciones no es relevante para el estudio.

Para el ítem *Valoración de las lecturas*, en el cuestionario final encontramos:

<i>Valoración de las lecturas</i>	Inicial	Final
Aburridas y pesadas	1	0
Pesadas	0	0
Aburridas	0	0
Interesantes o instructivas	3	9
Interesantes e instructivas	5	0
Chi-cuadrado	9	
Grados de libertad	2	
p-valor	0.011	

Tabla 67: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Valoración de las lecturas” en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Interesantes e instructivas	Interesantes o instructivas

Tabla 68: Moda de “Valoración de las lecturas” en los cuestionarios inicial y final.

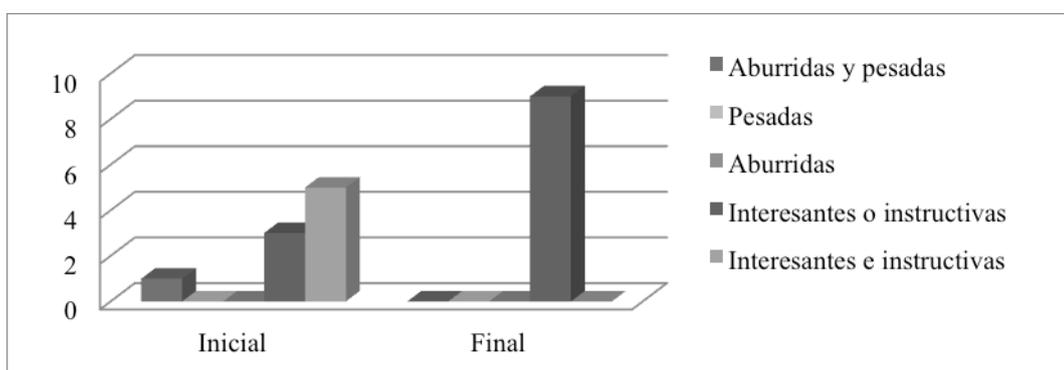


Gráfico 49: Distribución de frecuencias para la variable "Valoración de las lecturas" en los cuestionarios inicial y final.

El p-valor de la variable *Valoración de las lecturas* es de 0,011, en este caso sí se trata de un dato significativo, ya que indica que existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. No estamos ante una hipótesis de homogeneidad, lo que demuestra que el cuestionario final ha variado con respecto al inicial en esta variable. Esto se puede observar en el gráfico que muestra cómo la opción preferida en el cuestionario final es "Interesantes o instructivas".

La moda no coincide en los cuestionarios inicial y final, siendo la opción "Interesantes o instructivas" la preferida al finalizar los talleres de animación lectora.

La variable *Lectura voluntaria actual* se presenta en el cuestionario final con estos valores:

<i>Lectura voluntaria actual</i>	Inicial	Final
Sí	8	4
No	1	5
Chi-cuadrado	2.25	
Grados de libertad	1	
p-valor	0.134	

Tabla 69: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Lectura voluntaria actual" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Sí	No

Tabla 70: Moda de "Lectura voluntaria actual" en los cuestionarios inicial y final.

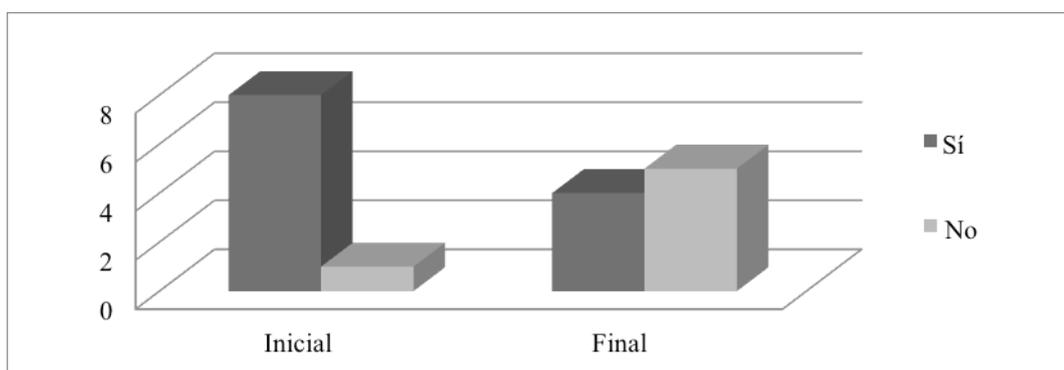


Gráfico 50: Distribución de frecuencias para la variable "Lectura voluntaria actual" en los cuestionarios inicial y final.

La investigación de esta variable nos muestra un p-valor de 0,134, lo que nos indica que los resultados son similares en ambos cuestionarios. En consecuencia, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, la variable *Lectura voluntaria actual* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La moda, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, no coincide en los cuestionarios inicial y final, tal y como se observa en el gráfico, traducándose en un retroceso en el estado del alumnado en su actitud ante la lectura, ya que la moda en el cuestionario inicial era "Sí" y "No" en el cuestionario final.

Si examinamos ahora la variable *Última lectura voluntaria* tenemos estas cifras:

<i>Última lectura voluntaria</i>	Inicial	Final
Nunca	2	1
Hace más de un año	0	1
Las vacaciones pasadas	5	0
Hace un mes	0	0
Hace una semana	2	7
Chi-cuadrado	9.111	
Grados de libertad	3	
p-valor	0.028	

Tabla 71: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Última lectura voluntaria" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Las vacaciones pasadas	Hace una semana

Tabla 72: Moda de "Última lectura voluntaria" en los cuestionarios inicial y final.

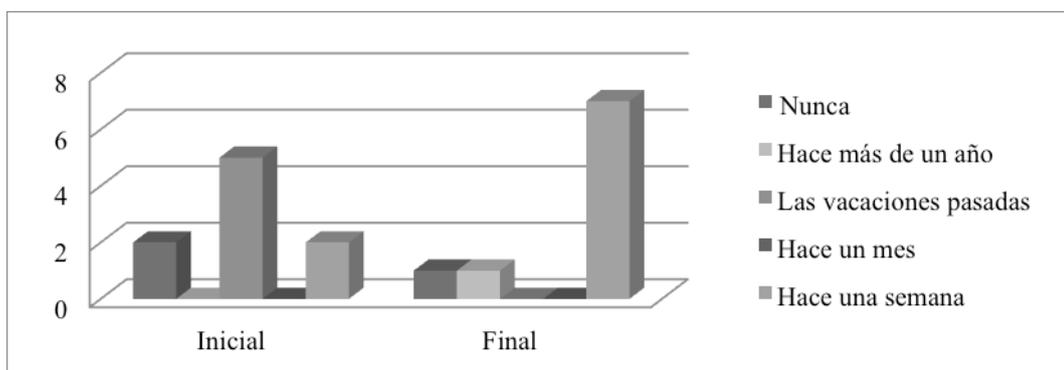


Gráfico 51: Distribución de frecuencias para la variable “Última lectura voluntaria” en los cuestionarios inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,028, por lo que constituye un dato significativo, ya que denota que existen comportamientos heterogéneos entre el cuestionario inicial y el final. No estamos ante una hipótesis de homogeneidad, lo que indica que el cuestionario final ha variado con respecto al inicial en la variable *Última lectura voluntaria*.

La opción preferida entre el alumnado, la moda, no coincide en los cuestionarios inicial y final, indicando un cambio significativo en los resultados. La moda en el cuestionario inicial era “Las vacaciones pasadas” y “Hace una semana” en el cuestionario final.

En lo relativo a la *Sensación producida por la última lectura* las cifras se exponen en las tablas 73 y 74 y en el gráfico 52:

<i>Sensación producida por la última lectura</i>	Inicial	Final
Ninguna	7	1
No quiero leer más	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	2	8
Chi-cuadrado	5.625	
Grados de libertad	1	
p-valor	0.018	

Tabla 73: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Sensación producida por la última lectura” en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Ninguna	Me dejó con ganas de leer otro

Tabla 74: Moda de “Sensación producida por la última lectura” en los cuestionarios inicial y final.

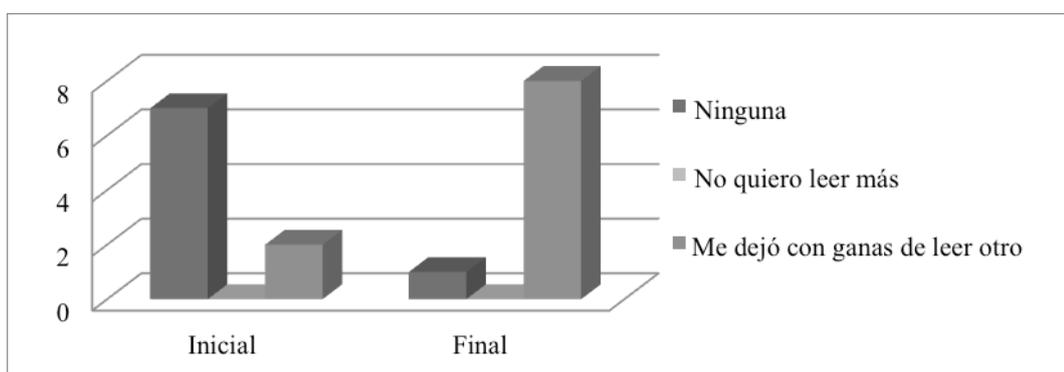


Gráfico 52: Distribución de frecuencias para la variable "Sensación producida por la última lectura" en los cuestionarios inicial y final.

Para la variable *Sensación producida por la última lectura* el p-valor es de 0,018, por lo que constituye un dato significativo, indicando que existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final en el grupo experimental. No estamos ante una hipótesis de homogeneidad, lo que indica que el cuestionario final ha variado con respecto al inicial en esta variable. La moda en esta variable no coincide en los cuestionarios inicial y final, indicando un cambio significativo en los resultados. La moda en el cuestionario inicial era "Ninguna" y "Me dejó con ganas de leer otro" en el cuestionario final, tal y como se ilustra en el gráfico.

El análisis de los resultados para el ítem *Influencias en la elección de un libro* arranca de los siguientes datos:

<i>Influencias en la elección de un libro</i>	Inicial	Final
El grosor	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0
El título y la portada	6	7
El título y la portada, y lo que me hayan contado de él	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	2
Chi-cuadrado	1.077	
Grados de libertad	2	
p-valor	0.584	

Tabla 75: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Influencias en la elección de un libro" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	El título y la portada	El título y la portada

Tabla 76: Moda de "Influencias en la elección de un libro" en los cuestionarios inicial y final.

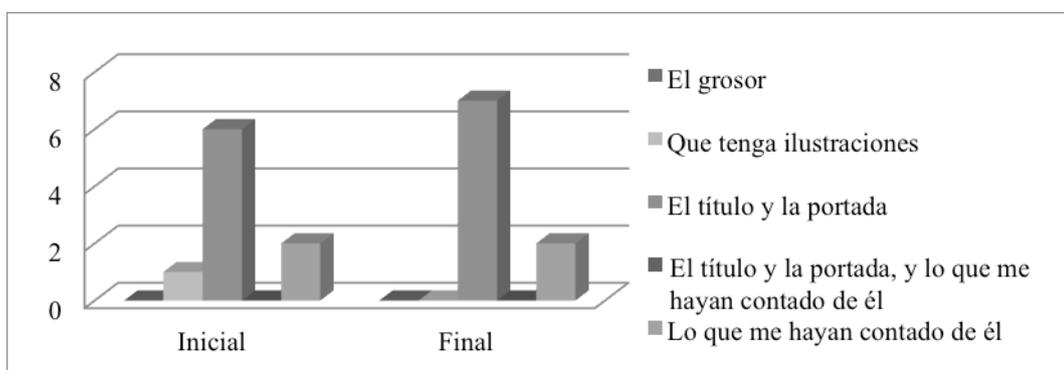


Gráfico 53: Distribución de frecuencias para la variable “Influencias en la elección de un libro” en los cuestionarios inicial y final.

El estudio de esta variable muestra que no existen comportamientos heterogéneos entre los dos cuestionarios pues el p-valor es de 0,584. En consecuencia, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Influencias en la elección de un libro* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La moda en esta variable, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, coincide en los cuestionarios inicial y final: “El título y la portada”.

Si abordamos ahora la variable *Tiempo dedicado a la lectura* encontramos esto:

<i>Tiempo dedicado a la lectura</i>	Inicial	Final
Nunca	1	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	3	2
En casa no leo todos los días, solo de vez en cuando, fines de semana o vacaciones.	4	4
Leo un rato antes de dormirme o por las tardes cuando termino de hacer los deberes.	1	3
Chi-cuadrado	2.2	
Grados de libertad	3	
p-valor	0.532	

Tabla 77: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Tiempo dedicado a la lectura” en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	En casa no leo todos los días, solo de vez en cuando, fines de semana o vacaciones.	En casa no leo todos los días, solo de vez en cuando, fines de semana o vacaciones.

Tabla 78: Moda de “Tiempo dedicado a la lectura” en los cuestionarios inicial y final.

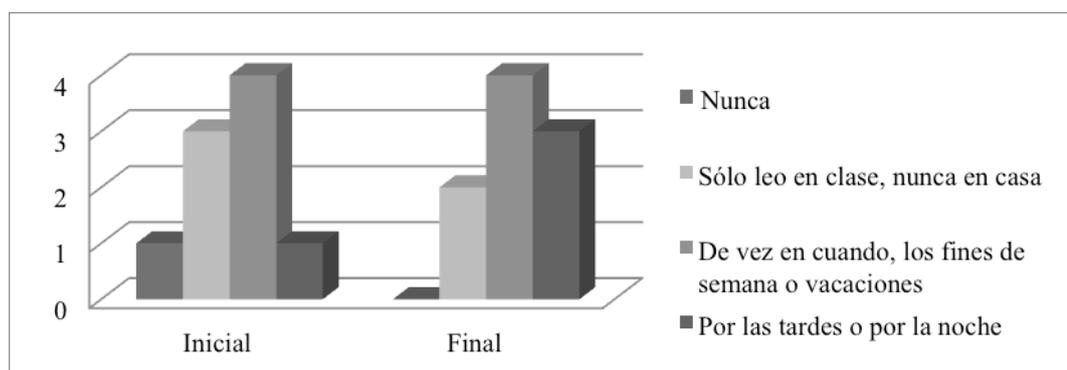


Gráfico 54: Distribución de frecuencias para la variable "Tiempo dedicado a la lectura" en los cuestionarios inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,532, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Tiempo dedicado a la lectura* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La moda sí coincide en los cuestionarios inicial y final: "En casa no leo todos los días, solo de vez en cuando, fines de semana o vacaciones". Aunque la moda coincide en ambos cuestionarios y el análisis no desvela datos estadísticamente significativos, en la distribución de frecuencias, que se resume en el gráfico se puede observar una ligera progresión en el cuestionario final, pues aumenta el valor "Por las tardes o por la noche" y no aparece la opción "Nunca".

La variable *Regalo preferido* presenta los siguientes datos en ambos cuestionarios:

<i>Regalo preferido</i>	Inicial	Final
Los libros no aparecen	7	6
Los libros en tercer lugar	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0
Los libros en primer lugar	1	1
Chi-cuadrado	0.41	
Grados de libertad	2	
p-valor	0.815	

Tabla 79: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Regalo preferido" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Los libros no aparecen	Los libros no aparecen

Tabla 80: Moda de "Regalo preferido" en los cuestionarios inicial y final.

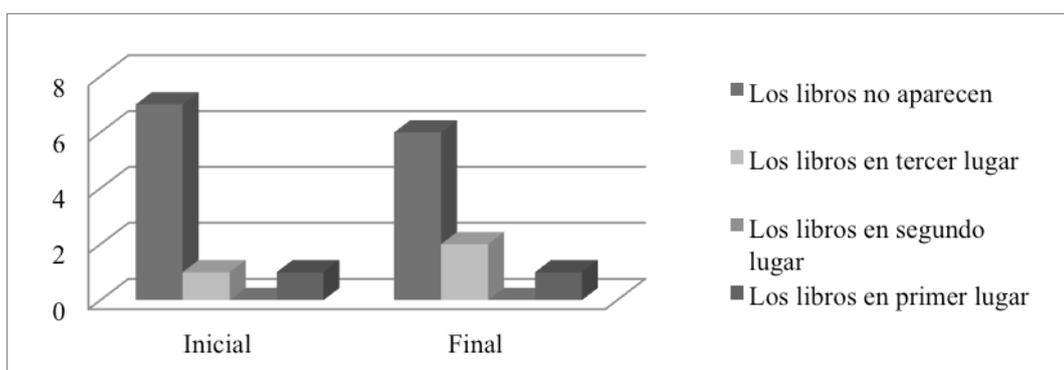


Gráfico 55: Distribución de frecuencias para la variable "Regalo preferido" en los cuestionarios inicial y final.

El estudio del chi-cuadrado muestra un p-valor de 0,814, esto no constituye un dato significativo, indicando que el comportamiento es similar en ambos cuestionarios. Como consecuencia, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Regalo preferido* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La moda en esta variable coincide en los cuestionarios inicial y final: los libros no aparecen. La distribución de las frecuencias se resume en el gráfico, en el que se observa una pequeña progresión, aunque no significativa, ya que disminuye la frecuencia de la opción "Los libros no aparecen" y aumenta la de "Libros en tercer lugar".

Los datos para *Sensación que produce el regalo de un libro* son los que figuran en las tablas 81 y 83 así como en el gráfico 56:

<i>Sensación que produce el regalo de un libro</i>	Inicial	Final
Qué tostón	3	0
Qué poco original	0	0
No sabrían qué comprarme	2	1
Bien	1	4
Lo leeré enseguida	3	4
Chi-cuadrado	5.276	
Grados de libertad	3	
p-valor	0.153	

Tabla 81: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Sensación que produce el regalo de un libro" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Qué tostón y Lo leeré enseguida	Bien y Lo leeré enseguida

Tabla 82: Moda de "Sensación que produce el regalo de un libro" en los cuestionarios inicial y final.

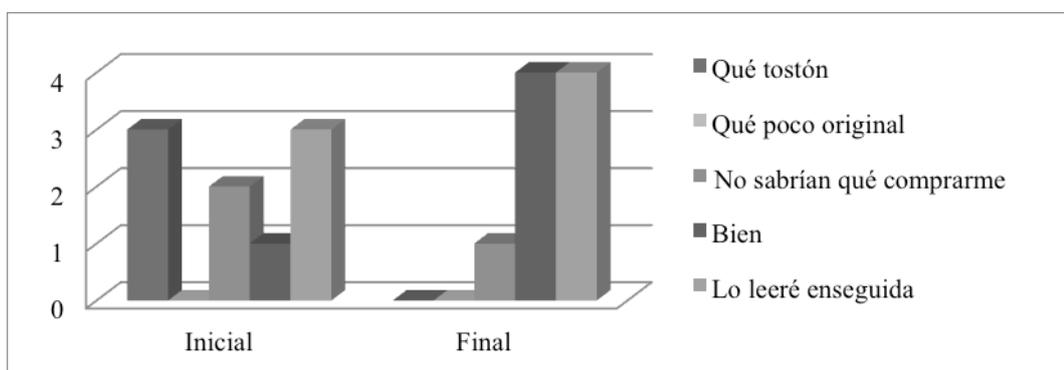


Gráfico 56: Distribución de frecuencias para la variable “Sensación que produce el regalo de un libro” en los cuestionarios inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,153, esto indica que el comportamiento es homogéneo antes y después de la realización de los talleres de animación lectora, no se trata por lo tanto, de un dato significativo. La hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Sensación que produce el regalo de un libro* se distribuye igual en ambos cuestionarios.

La moda en esta variable coincide en los cuestionarios inicial y final en una de las opciones: “Lo leeré enseguida”, y varía en una de las opciones en el cuestionario final, indicando un sutil incremento: “Qué tostón” en el inicial y “Bien” en el final.

Por lo que respecta a la variable *Tipo de lectura preferida*, en el cuestionario final arroja los siguientes resultados:

<i>Tipo de lectura preferida</i>	Inicial	Final
Los libros en cuarto lugar	2	2
Los libros en tercer lugar	2	1
Los libros en segundo lugar	0	2
Los libros en primer lugar	5	4
Chi-cuadrado	2.444	
Grados de libertad	3	
p-valor	0.485	

Tabla 83: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Tipo de lectura preferida” en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Los libros en primer lugar	Los libros en primer lugar

Tabla 84: Moda de “Tipo de lectura preferida” en los cuestionarios inicial y final.

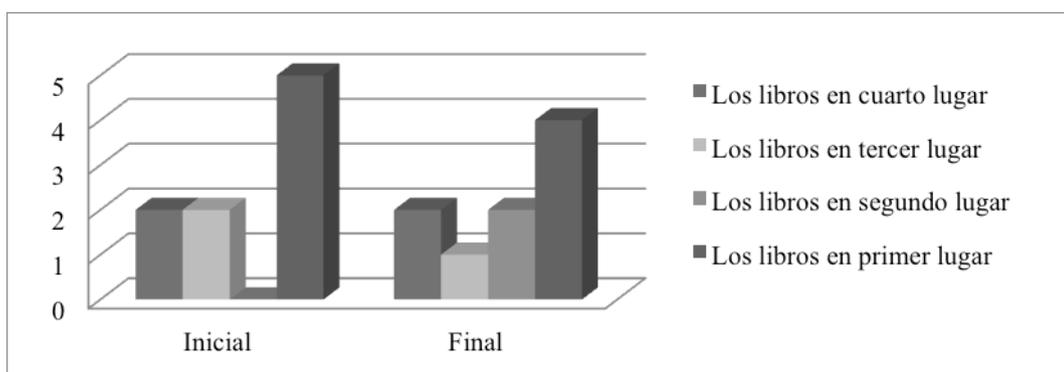


Gráfico 57: Distribución de frecuencias para la variable "Tipo de lectura preferida" en los cuestionarios inicial y final.

Para la variable *Tipo de lectura preferida* el p-valor es de 0,485, no es dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, esta variable se distribuye de forma similar antes y después de la implantación de los talleres de animación lectora, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad.

La moda en esta variable, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, coincide en los cuestionarios inicial y final: "Los libros en primer lugar", aunque tal y como se puede observar en el gráfico, esta la opción es más elegida por el alumnado en el cuestionario inicial que en el final.

La variable *Uso del sistema de préstamo* aporta al estudio los siguientes datos:

<i>Uso del sistema de préstamo</i>	Inicial	Final
No	7	6
Sí	2	3
Chi-cuadrado	0	
Grados de libertad	1	
p-valor	1	

Tabla 85: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Uso del sistema de préstamo" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	No	No

Tabla 86: Moda de "Uso del sistema de préstamo" en los cuestionarios inicial y final.

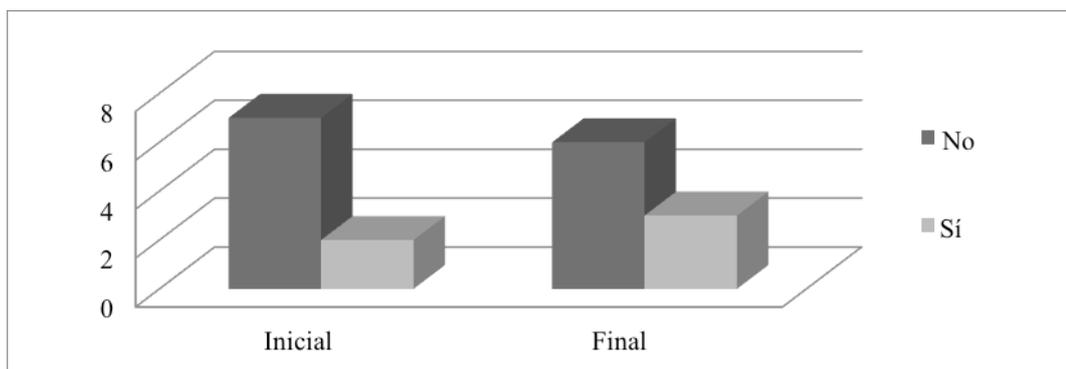


Gráfico 58: Distribución de frecuencias para la variable "Uso del sistema de préstamo" en los cuestionarios inicial y final.

El estudio muestra un p-valor para esta variable de 1, por lo que no constituye un dato significativo, indicando que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Consecuentemente, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, la variable *Uso del sistema de préstamo* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La moda en esta variable, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, coincide en los cuestionarios inicial y final: "No".

Los resultados de la variable *Asistencia a la biblioteca del centro* se recogen en las tablas 87 y 88 y el gráfico 59:

<i>Asistencia a la biblioteca del centro</i>	Inicial	Final
No voy nunca	3	4
Voy de tarde en tarde	4	2
Voy con frecuencia	2	3
Chi-cuadrado	1.01	
Grados de libertad	2	
p-valor	0.604	

Tabla 87: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Asistencia a la biblioteca del centro" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Voy de tarde en tarde	No voy nunca

Tabla 88: Moda de "Asistencia a la biblioteca del centro" en los cuestionarios inicial y final.

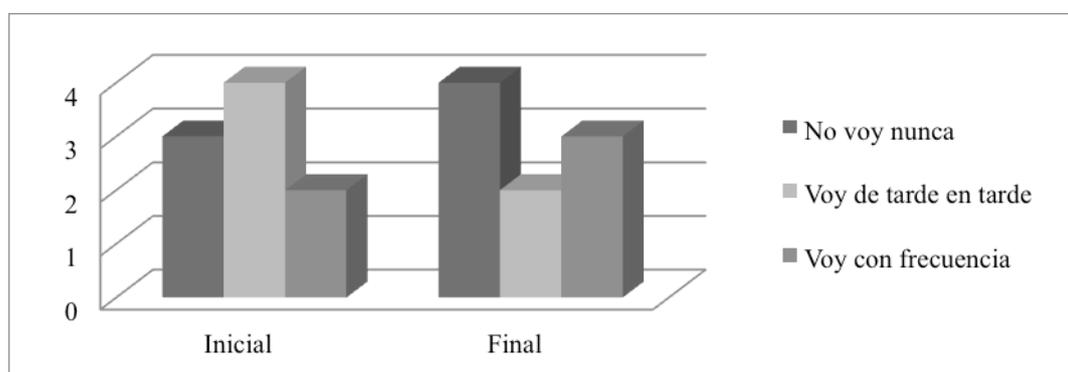


Gráfico 59: Distribución de frecuencias para la variable "Asistencia a la biblioteca del centro" en los cuestionarios inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,604, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Asistencia a la biblioteca del centro* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La moda en esta variable, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, no coincide en los cuestionarios inicial y final, siendo en el inicial "Voy de tarde en tarde" y en el final "No voy nunca", es decir, produciéndose un ligero aumento de las opciones valoradas negativamente para esta variable.

A continuación se exponen los datos relativos a la variable *Personas con quien comenta las lecturas*:

<i>Personas con quien comenta las lecturas</i>	Inicial	Final
No las comento	2	2
Con el profesor o profesora	0	0
Con mi padre o madre	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	4	4
Chi-cuadrado	0.667	
Grados de libertad	3	
p-valor	0.881	

Tabla 89: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Personas con quien comenta las lecturas" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer

Tabla 90: Moda de "Personas con quien comenta las lecturas" en los cuestionarios inicial y final.

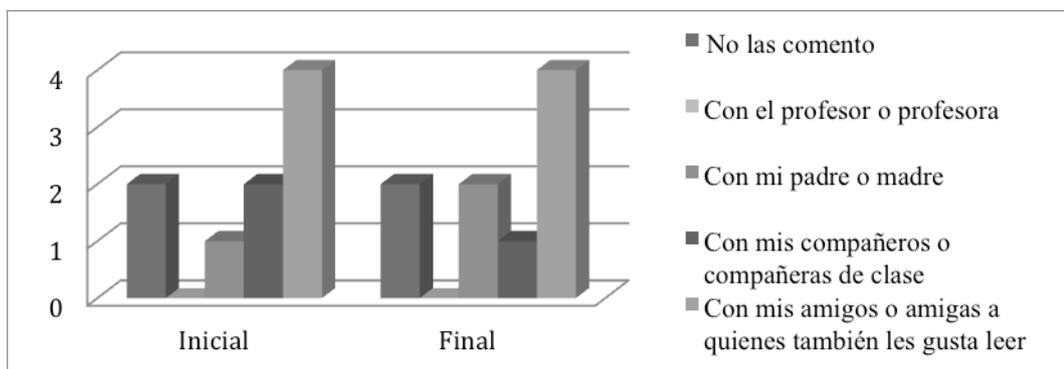


Gráfico 60: Distribución de frecuencias para la variable "Personas con quien comenta las lecturas" en los cuestionarios inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,881, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Personas con quien comenta las lecturas* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La moda en esta variable, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, coincide en los cuestionarios inicial y final: "Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer".

Por último, la variable *Grado de satisfacción con la asignatura* ofrece a la investigación los siguientes resultados:

<i>Grado de satisfacción con la asignatura</i>	Inicial	Final
No	0	0
Sí	9	9
Chi-cuadrado	0	
Grados de libertad	1	
p-valor	1	

Tabla 91: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable "Grado de satisfacción con la asignatura" en los cuestionarios inicial y final.

	Inicial	Final
Moda	Sí	Sí

Tabla 92: Moda de "Grado de satisfacción con la asignatura" en los cuestionarios inicial y final.

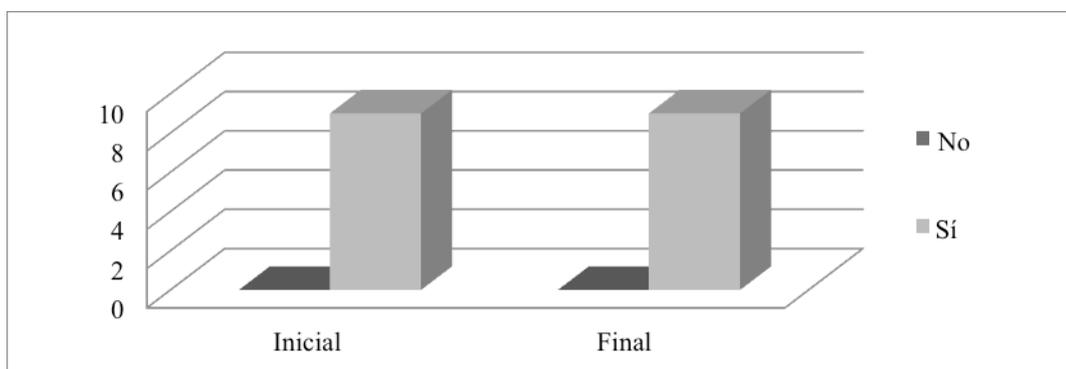


Gráfico 61: Distribución de frecuencias para la variable “Grado de satisfacción con la asignatura” en los cuestionarios inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 1, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el cuestionario inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Grado de satisfacción con la asignatura* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

La moda en esta variable, es decir, la opción mayoritaria entre el alumnado, coincide en los cuestionarios inicial y final: “Sí”.

2.2. Análisis y discusión de los resultados de la comparación de las variables de los cuestionarios inicial y final sobre actitud ante la lectura del grupo experimental

Es en la comparación de los resultados de los cuestionarios inicial y final del grupo experimental donde se observan un mayor número de casos con un p-valor significativo que denota comportamientos y actitudes diferentes entre la situación inicial y la final. En total son tres las variables que han experimentado cambios significativos entre los dos cuestionarios:

En primer lugar, la variable *Valoración de las lecturas*. Se observa un notable desarrollo en la actitud del alumnado ante la lectura si nos ceñimos a la interpretación de esta variable, pues el alumnado ha cambiado en su apreciación de las lecturas realizadas antes de participar en los talleres de animación lectora, de “Aburridas y pesadas” e “Interesantes e instructivas”, a considerarlas tras la implantación de los talleres como “Interesantes o instructivas”.

En segundo lugar, *Última lectura voluntaria*, en esta variable se aprecia un cambio significativo entre el cuestionario inicial, donde el alumnado, de forma mayoritaria había contestado que su última lectura voluntaria la habían realizado en las vacaciones pasadas, y el cuestionario final, donde afirmaban esta se había producido la semana anterior. Por lo

tanto, podemos determinar que se ha producido un aumento de la frecuencia con la leen de forma voluntaria tras la implantación del programa de talleres de animación lectora.

Por último, *Sensación producida por la última lectura* es la variable en la que se aprecia un cambio más significativo, pues los alumnos, antes de la realización de los talleres de animación lectora, afirmaban que tras la lectura del último libro, la sensación había sido “Ninguna”; sin embargo, tras la lectura del último libro leído durante el presente curso escolar, la sensación ha sido, en todos los sujetos menos en un caso, “Me dejó con ganas de leer otro”. Por lo tanto, podemos determinar que se ha producido una progresión en la sensación que les produce la lectura, tras la implantación del programa de talleres de animación lectora.

En las restantes once variables, como se ha analizado en el apartado anterior, no se han obtenido diferencias significativas entre el cuestionario inicial y el final, aunque son dignos de mención los siguientes estadísticos:

En la variable dependiente *Sensación que produce el regalo de un libro* vemos un cambio significativo de la moda, pues un conjunto de alumnos mantiene su opción “Lo leeré enseguida”, pero también se produce el cambio de “Qué tostón” por “Bien”, índice que interpretamos como un ligero cambio aunque sin valor estadísticamente significativo.

Se ha producido en la actitud del alumnado ante la lectura un empeoramiento en las siguientes variables:

- *Lectura voluntaria actual*: se aprecia un cambio en la moda de esta variable, que cambia de “Sí” a “No”, aunque al no ser su p-valor inferior a 0,05 no es un estadístico significativo y, por lo tanto, no podemos afirmar que se ha producido un empeoramiento en la actitud ante la lectura del alumnado.
- *Asistencia a la biblioteca del centro*: en esta variable vemos un cambio en la moda, mientras que en el cuestionario inicial era “Voy de tarde en tarde”, en el cuestionario final es “No voy nunca”.

El empeoramiento en la variable relativa a la *Asistencia a la biblioteca del centro* se debe a que el alumnado durante el desarrollo del programa de animación lectora no necesitó utilizar el sistema de préstamo de la biblioteca pues accedía a los libros en la biblioteca de aula. A pesar de haber realizado actividades y talleres en la biblioteca, no se dirigió su uso al que debe aplicarse en realidad, utilizar el sistema de préstamo. Por ello, el alumnado no tenía la necesidad de acercarse a solicitar los libros que requería. Esta es una de las deficiencias de la investigación que debe solventarse en estudios posteriores. En cuanto al empeoramiento de la variable *Lectura voluntaria actual* puede deberse al momento del curso escolar en el que se realizó el cuestionario final, que fue durante la evaluación del tercer trimestre. Es probable que la preparación de exámenes y pruebas finales fuera prioritaria y no dejaran tiempo para la lectura voluntaria.

Todos estos cambios se traducen en una tímida mejora de la actitud del alumnado ante las obras literarias. Al mejorar la valoración que el alumnado hace de las lecturas se observa cómo se ha eliminado ese primer rechazo que existía en algunos de ellos hacia los libros, y no solo se ha eliminado ese retroceso sino que se ha transformado en una sensación positiva. Esta sensación les ha llevado a querer leer de forma voluntaria con más frecuencia que antes de realizar el primer cuestionario, por lo que se observa que existe un intento de incorporar la lectura a las actividades de su tiempo libre. Este último libro que han leído de forma voluntaria, a muchos de ellos les ha producido una sensación agradable, es decir, les ha gustado. Por lo tanto, se puede afirmar que se ha modificado, en parte, la actitud del alumnado del grupo experimental ante la lectura, aunque son necesarias transformaciones en un mayor número de variables para poder confirmar una asimilación del placer por leer. Sí se observa, en la variable que ha mejorado aunque no de forma estadísticamente significativa, que han interiorizado estas sensaciones de aprecio hacia los libros porque comienzan a considerarlos un regalo posible que les agrade, algo que a comienzo del curso escolar estaba descartado. Los cambios de índole negativa tienen que observarse en el contexto y por las razones que se han producido, para poder modificarse contribuyendo así a la asimilación de las sensaciones agradables ante la lectura y posteriormente la adquisición del hábito lector.

Los talleres de animación lectora, su carácter lúdico, las características de las lecturas elegidas, el trabajo en equipo, los proyectos colaborativos así como el reparto de tareas atendiendo a las necesidades de cada alumno han contribuido a cambiar la percepción del alumnado ante la lectura. Es un tímido avance, pero que indica cuál es el camino por el que se debe seguir investigando en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. El presente estudio, de carácter exploratorio, tiene entre sus finalidades encontrar líneas de investigación para desarrollar en el futuro estudios de mayor complejidad y con unas hipótesis más concretas.

Tal y como afirman Álvarez-Álvarez y Pascual Díez (2013), los talleres de animación lectora contribuyen a modificar el gusto por los libros y el hábito lector. Este, el hábito lector, es el siguiente paso en la asimilación del aprecio por los libros, no solo tener buenas sensaciones ante ellos sino incorporar la actividad de forma voluntaria al día a día del alumnado. Hecho al que, como afirman, contribuye la animación lectora.

3. Resultados obtenidos por el grupo experimental en las pruebas inicial y final de expresión escrita

3.1. Datos descriptivos, comparación del p-valor y medidas de tendencia central y dispersión del estudio del grupo experimental en la expresión escrita

Los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final en el grupo experimental para la variable *Coherencia* están reflejados en las tablas 93 y 94 y en el gráfico 62:

<i>Coherencia</i>	Inicial	Final
1	3	0
2	4	4
3	2	2
4	0	2
5	0	1
Chi-cuadrado	6	
Grados de libertad	4	
p-valor	0.199	

Tabla 93: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Coherencia” en las pruebas inicial y final.

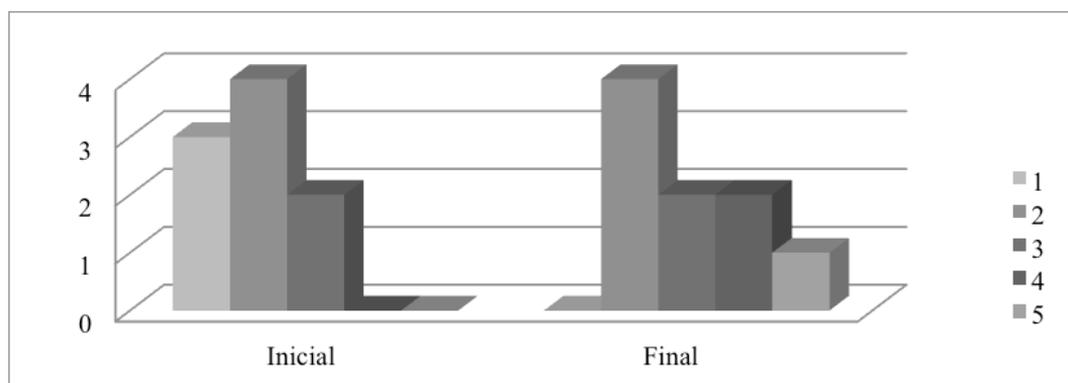


Gráfico 62: Distribución de frecuencias para la variable “Coherencia” en las pruebas inicial y final.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN		
	INICIAL	FINAL
Media	1.89	3.00
Mediana	2	3
Moda	2	2
Varianza	0.61	1.25
Desviación típica	0.78	1.12

Tabla 94: Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable “Coherencia” en las pruebas inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,199, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el ejercicio inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Coherencia* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

Si observamos el gráfico de la distribución de las frecuencias y las medidas de tendencia central y dispersión, podemos interpretar, que aunque no de forma significativa, se ha producido un ligero incremento en la variable de la coherencia en el ejercicio final con respecto al inicial.

Se observa en el gráfico cómo las opciones 4 y 5, que son las que mejor valoran la coherencia en la expresión escrita, no figuran en el ejercicio inicial, aunque sí en el final. A pesar de no ser estadísticamente significativos, estos datos deben tenerse en cuenta debido a que la muestra de nuestro estudio es reducida y puede considerarse como una leve mejoría de la variable.

Esto mismo se observa en las medidas de tendencia central, pues la media asciende de un 2 a un 3, aunque la moda sigue anclada en el 2. El hecho de que la desviación típica ascienda en el ejercicio final con respecto al inicial puede interpretarse como la progresión hacia la mejora de la coherencia pero solo en algunos alumnos del grupo experimental, al no ser un cambio generalizado la desviación típica presenta valores dispersos más alejados de la media que en el ejercicio inicial.

Para el ítem *Cohesión* estos son los datos que arrojan los cuestionarios:

<i>Cohesión</i>	Inicial	Final
1	7	1
2	1	5
3	1	3
4	0	0
5	0	0
Chi-cuadrado	8.167	
Grados de libertad	2	
p-valor	0.017	

Tabla 95: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Cohesión” en las pruebas inicial y final.

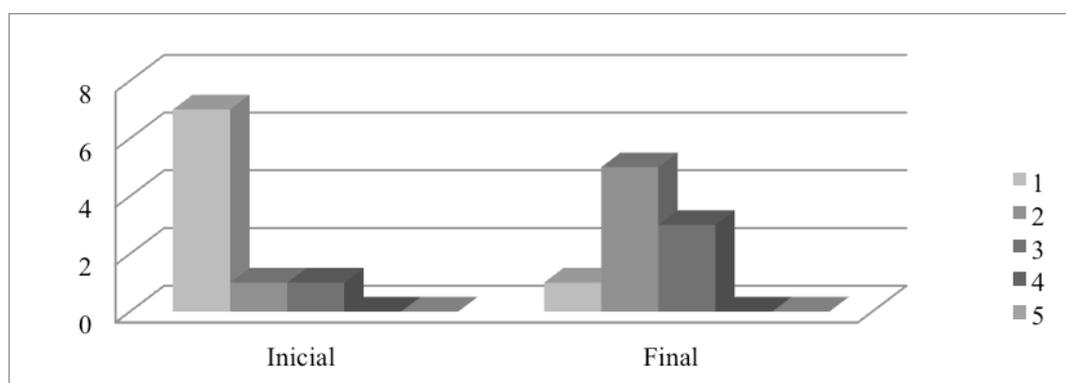


Gráfico 63: Distribución de frecuencias para la variable “Cohesión” en las pruebas inicial y final.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN		
	INICIAL	FINAL
Media	1.33	2.22
Mediana	1	2
Moda	1	2
Varianza	0.50	0.44
Desviación típica	0.71	0.67

Tabla 96: Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable “Cohesión” en las pruebas inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,017, por lo que constituye un dato significativo, ya que denota que existen comportamientos diferentes entre el ejercicio inicial y el final. No estamos ante una hipótesis de homogeneidad, lo que indica que el ejercicio final ha variado con respecto al inicial en la variable *Cohesión*. Apoyándonos en el gráfico y en las medidas de tendencia central y de dispersión se observa una progresión de los resultados, pues en el ejercicio inicial la moda era 1, mientras que en el final es de 2. Se observa también un descenso en el ejercicio final de la opción 1, la opción con la valoración más baja del ejercicio, mientras aumenta la frecuencia de las opciones 2 y 3, y asciende la media de 1,33 a 2.22. En esta variable se observa una desviación típica menor en el ejercicio final que en el inicial lo que indica una mayor concentración de los datos alrededor de la media.

Por lo que respecta a la variable *Corrección*, los cuestionarios aportan los siguientes datos:

<i>Corrección</i>	Inicial	Final
1	7	6
2	2	3
3	0	0
4	0	0
5	0	0
Chi-cuadrado	0	
Grados de libertad	1	
p-valor	1	

Tabla 97: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Corrección” en las pruebas inicial y final.

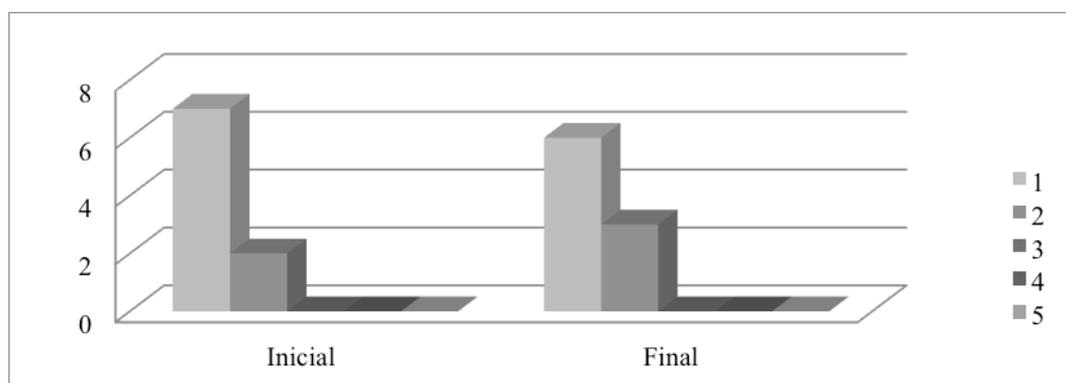


Gráfico 64: Distribución de frecuencias para la variable “Corrección” en las pruebas inicial y final.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN		
	INICIAL	FINAL
Media	1.22	1.33
Mediana	1	1
Moda	1	1
Varianza	0.19	0.25
Desviación típica	0.44	0.50

Tabla 98: Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable “Corrección” en las pruebas inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 1, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el ejercicio inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Corrección* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

Tras la observación del gráfico y de las medidas de tendencia central y dispersión se puede afirmar que no se aprecian grandes diferencias entre los resultados obtenidos en el ejercicio inicial y el final en la variable *Corrección*. La media varía unos puntos pasando de 1,2 a 1,33, por lo tanto, la desviación típica se modifica en unas centésimas, de 1,44 a 1,50, y la moda permanece en 1. Aun así, los ligeros cambios que se producen se interpretan como una mejoría pues un alumno mejora esta variable en un punto.

El análisis de los resultados para el ítem *Adecuación* arranca de los siguientes datos:

<i>Adecuación</i>	Inicial	Final
1	2	1
2	3	1
3	2	0
4	0	0
5	2	7
Chi-cuadrado	6.111	
Grados de libertad	3	
p-valor	0.106	

Tabla 99: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Adecuación” en las pruebas inicial y final.

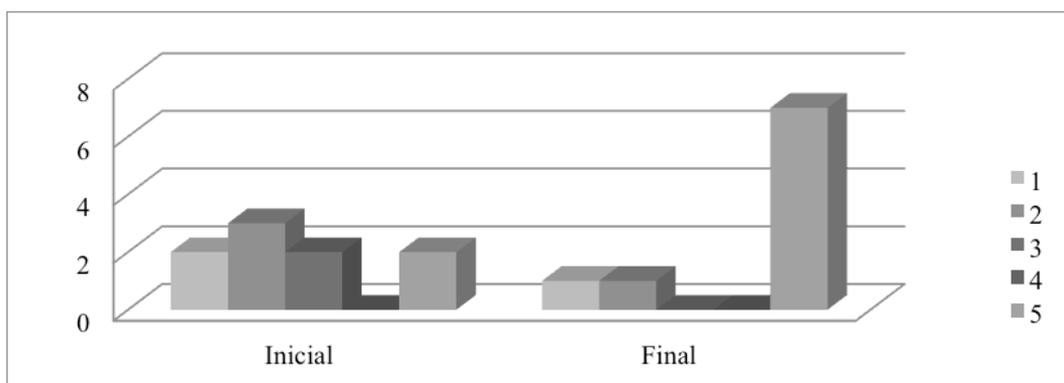


Gráfico 65: Distribución de frecuencias para la variable "Adecuación" en las pruebas inicial y final.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN		
	INICIAL	FINAL
Media	2.67	4.22
Mediana	2	5
Moda	2	5
Varianza	2.25	2.44
Desviación típica	1.50	1.56

Tabla 100: Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable "Adecuación" en las pruebas inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,106, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el ejercicio inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Adecuación* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

Aunque el estadístico obtenido en el p-valor no sea significativo como para afirmar que existe una clara progresión en la variable *Adecuación*, podemos interpretar, teniendo en cuenta el tamaño de nuestra muestra, que sí se ha producido un ligero cambio, pues todas las opciones disminuyen en el ejercicio final, excepto la opción 5 que asciende notablemente, siendo esta opción la de más valor para esta variable. Esto lo podemos observar en el gráfico anterior o en los cambios producidos en las medidas de tendencia central y dispersión, pues la media pasa de 2,67 a 4,22, y la moda de 2 a 5. El motivo por el que asciende la desviación típica de 1,5 a 1,56 es porque se dispersan los datos con respecto a la media, que en el ejercicio inicial estaban más concentrados.

En lo relativo a la *Presentación* las cifras se exponen en la tablas 101 y 102 y en el gráfico 66:

<i>Presentación</i>	Inicial	Final
1	1	0
2	1	1
3	5	4
4	2	2
5	0	2
Chi-cuadrado	3.111	
Grados de libertad	4	
p-valor	0.539	

Tabla 101: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Presentación” en las pruebas inicial y final.

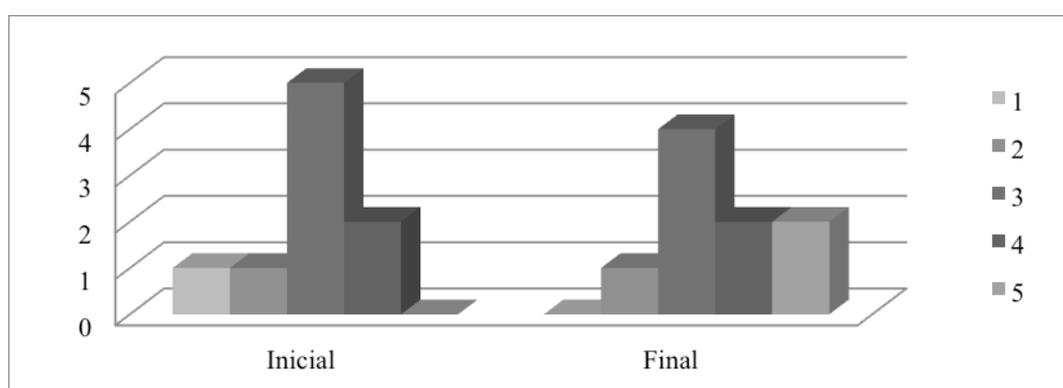


Gráfico 66: Distribución de frecuencias para la variable “Presentación” en las pruebas inicial y final.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN		
	INICIAL	FINAL
Media	2.89	3.56
Mediana	3	3
Moda	3	4
Varianza	0.86	1.03
Desviación típica	0.93	1.01

Tabla 102: Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable “Presentación” en las pruebas inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 0,539, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el ejercicio inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Presentación* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización. Al distribirse las frecuencias de forma más dispersa aumenta ligeramente la desviación típica en el ejercicio final, aunque la agrupación de los datos es muy similar a la del ejercicio inicial. Aparecen señaladas en el ejercicio casi todas las opciones porque cada uno de los alumnos presenta valores dispersos para la variable *Presentación*, por lo que para la interpretación es mejor atender a la distribución de las frecuencias. Si se observa el gráfico, se puede intuir una tímida progresión, pues se produce

un aumento de las frecuencias en la opción 5 (la mejor valorada para esta variable) y la media cambia del ejercicio inicial al final de 2,89 a 3,56.

Por último, los datos de los dos cuestionarios para la variable *Estilo* son estos:

<i>Estilo</i>	Inicial	Final
1	9	9
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
Chi-cuadrado	0	
Grados de libertad	1	
p-valor	1	

Tabla 103: Distribución de frecuencias y p-valor para la variable “Estilo” en las pruebas inicial y final.

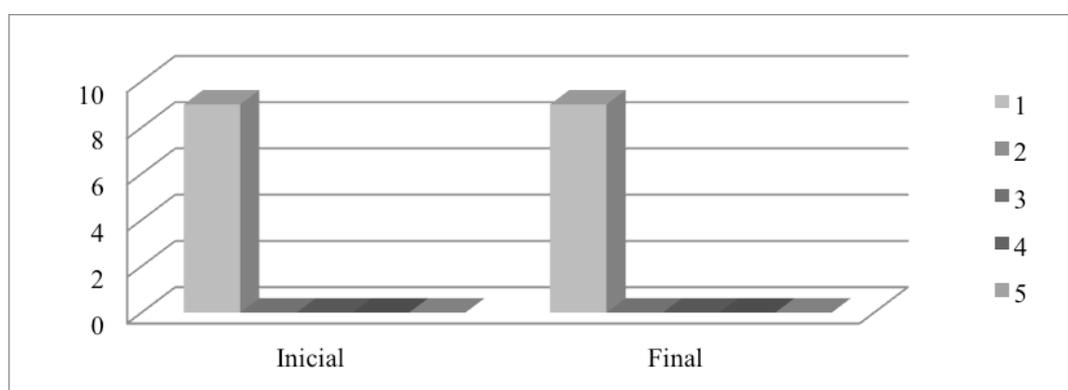


Gráfico 67: Distribución de frecuencias para la variable “Estilo” en las pruebas inicial y final.

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN		
	INICIAL	FINAL
Media	1.00	1.00
Mediana	1	1
Moda	1	1
Varianza	0.00	0.00
Desviación típica	0.00	0.00

Tabla 104: Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable “Estilo” en las pruebas inicial y final.

El p-valor de esta variable es de 1, por lo que no constituye un dato significativo, ya que denota que no existen comportamientos diferentes entre el ejercicio inicial y el final. Por lo tanto, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad, es decir, la variable *Estilo* se distribuye igual antes de la implantación de los talleres de animación lectora que después de su realización.

Tal y como se puede observar de forma clara en el gráfico y en la tabla de medidas de tendencia central y dispersión, no se observa ningún cambio en la variable *Estilo* en el grupo experimental.

3.2. Análisis y discusión de los resultados de la comparación de las variables de las pruebas inicial y final de expresión escrita

En la comparación entre los resultados de las pruebas inicial y final de expresión escrita del grupo experimental solo se observa un caso significativo con un p-valor inferior a 0.05; es en la variable de la *Cohesión*. Como nos indica el p-valor, se ha producido un cambio significativo entre el ejercicio inicial y el final para esta variable dependiente, lo que indica que la implantación de los talleres de animación lectora supone un incremento para esta variable de la expresión escrita. Por lo tanto, el alumnado del grupo experimental ha mejorado su dominio de los campos léxicos, el empleo de las distintas figuras de repetición y sustitución, su capacidad de utilizar los deícticos espaciales y temporales, los enlaces, conectores y marcadores textuales así como su puntuación del texto.

Asimismo, son dignos de consideración, aunque no supongan un estadístico significativo debido al tamaño de la muestra, los cambios producidos en la variable *Adecuación*. Se ha ocasionado un ascenso en la distribución de las frecuencias de esta variable, así como en la media, que ha pasado de un 2,67 a un 4,22, y en la moda, que ha pasado de un 2 en el ejercicio inicial a un 5 en el ejercicio final. Esta era una de las variables mejor valoradas en la prueba inicial y los talleres de animación lectora han mejorado su asimilación por el alumnado, de forma que la mayoría de ellos han conseguido elaborar textos adecuados al contexto escolar, a la finalidad del ejercicio y su nivel de formalidad es adecuado durante todo el texto.

El hecho de que se haya producido una mejora en la *Cohesión* de los textos indica que algo debe haber mejorado la *Coherencia*, propiedad textual que tiene implícita un escrito bien cohesionado tal y como indican Romero, Fernández y Núñez (2008). Aunque el cambio no sea estadísticamente significativo se observa una mejora de esta variable, pues el alumnado ha sido capaz de enlazar mejor la información que presenta en la prueba escrita y por lo tanto, que el texto sea más coherente. Esto se observa en el cambio de las frecuencias entre el ejercicio inicial y el final, aumentando las frecuencias 4 y 5 que son las mejor valoradas para esa variable.

Además, dos variables ofrecen ligeras modificaciones en la distribución de sus frecuencias, la *Corrección* y la *Presentación*. Han disminuido en un punto los errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos, y han mejorado en dos puntos la presentación de la prueba escrita siendo, en estos casos, más legible y limpio. Estas variaciones a pesar de no ser muy llamativas indican mejorías con respecto al ejercicio inicial de expresión escrita. Cualquier cambio producido en estas variables debe ser tenido en cuenta por dos motivos, en primer lugar, por el reducido número de sujetos que han participado en el programa, y en segundo lugar, porque son puntos de partida de próximas hipótesis de estudio.

La variable *Estilo* ofrece los mismos resultados en ambos ejercicios, pues todos los sujetos en sus escritos tienen la misma puntuación para esta variable, la más baja en la escala, 1. El alumnado del grupo experimental no ha logrado que sus textos presenten gran variedad léxica, que su sintaxis empleada sea más compleja, su expresión elegante o que se perciba creatividad en sus creaciones. Las acciones que contiene esta variable implican una asimilación del resto de propiedades textuales y una maduración en la escritura que no se ha conseguido con las actividades propuestas en los talleres de animación lectora. En general para el desarrollo de esta destreza y en concreto de esta propiedad parece necesaria una intervención específica, unida al tratamiento de la lectura, pero con actividades especializadas y una evaluación más sistemática y pormenorizada.

Se puede establecer una comparación entre nuestra investigación y la realizada por Perdomo (2005), pues en su caso no se realizó únicamente una comparación entre el grupo de control y el de contraste, sino que también se compararon los resultados del grupo que participó en los talleres de animación lectora antes y después. En este caso, tal y como se ha indicado en el capítulo 7, se observan mejoras más significativas que en nuestro estudio, pues los textos correctos superan el 50% en elementos externos, ortografía, técnica, vocabulario, y morfosintaxis. Los mejores resultados obtenidos son en técnica y morfosintaxis, llegando a alcanzar un 71% de textos sin errores. Estos rasgos también han sufrido cambios positivos en nuestro estudio, pues algunos de los aspectos que componen la *Cohesión* son de técnica o morfosintaxis. Por lo tanto, los talleres de animación lectora, o más bien, las actividades relativas a la expresión escrita que forman parte de estos talleres, han contribuido en ambos casos a optimizar los textos en estas variables. En ambos casos, los resultados más negativos son los que se refieren a los recursos expresivos y la creatividad en el estudio de Perdomo, y al *Estilo*, en el nuestro, variables con la misma esencia. El alumnado tiene una carencia severa en este sentido y los talleres de animación lectora, lejos de lo que se esperaba, no han podido completar este vacío. Compartimos con Perdomo su reflexión acerca de la necesidad de sistematizar las actividades de expresión escrita en relación con la lectura: “De la misma forma que se programa el proceso lector, también se deben planificar las estrategias y los mecanismos necesarios, relacionados directa e indirectamente con la lectura, para desarrollar el aprendizaje de la escritura” (106: 2005). Es decir, a pesar de haber programada dentro de los talleres de animación lectora actividades específicas de expresión escrita, estas deben ser más sistemáticas, de mayor cantidad, más específicas para cada propiedad textual y evaluadas con mayor individualidad. Si se establece una comparación entre los talleres de animación lectora de ambas investigaciones se observa que durante o después de la lectura de los libros se realizan actividades en las que el alumnado tiene que redactar textos. En esta redacción está implícito el uso de todas las propiedades textuales analizadas, sin embargo, no se realizan actividades específicas para

cada una de ellas en ninguna de las dos investigaciones. Este puede ser uno de los motivos por el que la transformación no haya sido tan positiva como la esperada.

Puede que con un tratamiento más complejo de la expresión escrita y actividades más especializadas los resultados en las pruebas de la expresión escrita hubieran sido más favorables. Parece ser que únicamente a través de los talleres de animación lectora no se incrementan los resultados positivos en esta destreza. Se observan cambios en los aspectos relacionados con la cohesión, sin embargo, son ligeras modificaciones sin profundidad. Esta interpretación es clave para establecer futuras líneas de investigación que asocien la animación lectora y la expresión escrita, pues para que con ambas se obtengan resultados positivos parece necesaria una dedicación más pormenorizada a la segunda, más dedicación en tiempo así como mayor sistematicidad de las actividades.

4. A modo de síntesis

El estudio intragrupos ha arrojado datos reveladores acerca del comportamiento del alumnado de compensatoria ante los talleres de animación lectora. Se puede afirmar que se ha producido una ligera mejoría en los dos ámbitos de estudio, la actitud ante la lectura y la expresión escrita, pero en ninguno de ellos la aplicación de los programas es determinante para un cambio radical. Esta afirmación se basa en los resultados que se sintetizan en el siguiente gráfico:

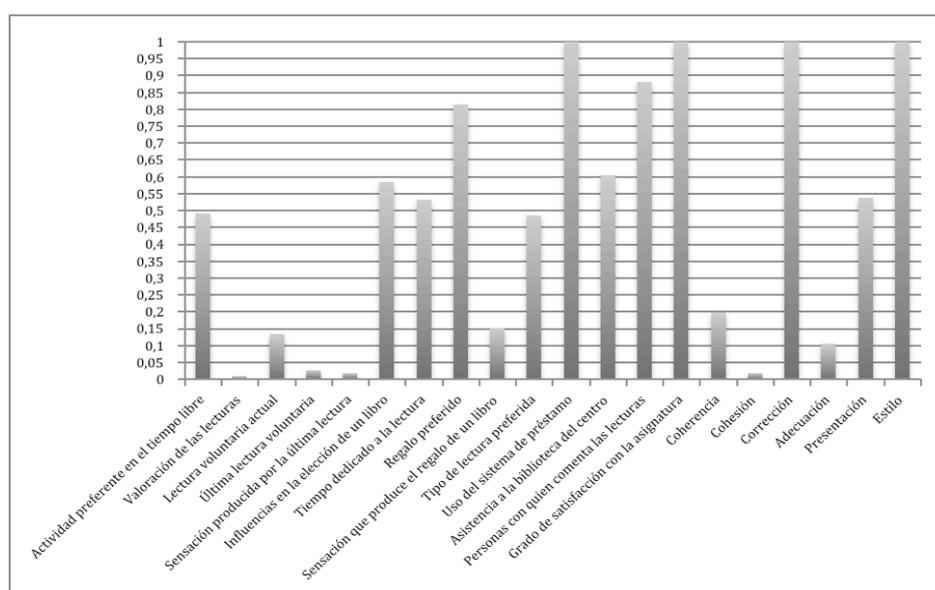


Gráfico 68: P-valor de las variables del estudio intragrupos.

En cuanto a la actitud ante la lectura se observa un cambio positivo en ella en el alumnado del grupo experimental pues tras el desarrollo del programa comienzan a valorar las lecturas como interesantes o instructivas, también ha aumentado la frecuencia con la que leen libros de forma voluntaria y estos libros que han leído les producen una sensación agradable.

Aun así, la lectura no se ha convertido todavía en una de sus prioridades, pues al llegar la evaluación final, abandonan el hábito recién adquirido para dedicarse a otras actividades de carácter académico. Tampoco se ha inculcado la importancia de acudir a la biblioteca del centro pues la dinámica de los talleres realizados en clase no les ha generado esa necesidad, y por lo tanto, no se ha producido un avance en ese sentido sino un retroceso.

En cuanto a la expresión escrita se observan cambios muy positivos en la cohesión de los textos, que su presentan campos léxicos más ricos, diferentes figuras de repetición y sustitución, un uso adecuado de los conectores y marcadores, y una puntuación óptima. Sin embargo, es la única propiedad que ha mejorado sustancialmente, en el resto se observan tímidos cambios que hacen pensar que el programa diseñado es el inicio del camino para mejorar estos aspectos, pero que necesita de una sistematización como herramienta metodológica para el desarrollo de la expresión escrita. Se aprecian cambios positivos en propiedades como la coherencia, la corrección, la presentación y la adecuación. Sin embargo, el estilo es una propiedad que requiere de una profundización mayor de los contenidos y de las herramientas. Parece evidente que la mejora de la expresión escrita puede ir de la mano de los talleres de animación lectora pero con una especialización de las actividades más exhaustiva, dirigidas a cada propiedad. De esta manera se podrán relacionar los aspectos lúdicos del taller, el ámbito literario de las lecturas y la destreza de la expresión escrita sin menoscabar la dedicación expresa que esta última necesita.

Por lo tanto, el taller de animación lectora como herramienta metodológica constituye una innovación en el ámbito de la didáctica de la literatura que contribuye a que el alumnado mejore su actitud ante la lectura y su expresión escrita, aunque precisa de una intensidad y de una prolongación en el tiempo mayores para que sus efectos positivos calen en el alumnado y las transformaciones que se produzcan sean más significativas y, de esta manera, puedan reflejarse en mejoras en el hábito lector o en la escritura de los textos.

CAPÍTULO 9

ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES INTERVINIENTES Y LAS VARIABLES DEPENDIENTES EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

1. Introducción: resultados del test chi-cuadrado de homogeneidad entre grupos

En el presente capítulo se procede al estudio de la relación existente entre dos tipos de variables, las variables intervinientes y las variables dependientes. Esta línea de la investigación persigue dos objetivos fundamentales:

- a. Conocer si las condiciones sociodemográficas de los sujetos del grupo experimental influyen en su actitud ante la lectura y en su expresión escrita.
- b. Conocer si las condiciones sociodemográficas de los sujetos del grupo experimental influyen en la posibilidad de mejorar su actitud ante la lectura y su expresión escrita.

El análisis realizado consta de dos estudios:

- a. El estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias se ha realizado partiendo de las variables dependientes y, analizando en cada una de ellas todas las opciones señaladas por los sujetos en los cuestionarios sociodemográficos, en relación con las variables intervinientes. Se han analizado, de cada una de las variables intervinientes, las opciones que se presentaban en la realidad del alumnado, las opciones que no existían no han sido analizadas. El estudio descriptivo de la distribución de las frecuencias se ha realizado en todas las variables dependientes, ya que es el primer paso para el estudio del chi-cuadrado,

sin embargo, en el presente capítulo se mostrarán únicamente las de aquellas correlaciones que aportan datos significativos. El resto de las tablas que muestran la distribución de las frecuencias, al no aportar datos estadísticamente significativos, se incluyen en el anexo I.

b. El test chi-cuadrado de homogeneidad entre grupos. Para cada tabla de distribución de frecuencias, se incluye el estadístico chi-cuadrado (X^2), con sus grados de libertad y el p-valor del test de homogeneidad entre los grupos. El p-valor es la probabilidad de obtener un estadístico tan grande como el que ha salido o más, si la hipótesis nula fuera cierta. En este caso, la hipótesis nula es una hipótesis de homogeneidad; eso quiere decir que la variable que estamos probando se distribuye igual en el grupo de control que en el grupo experimental. Puesto que el p-valor es una probabilidad, su valor numérico oscilará entre el 0 y el 1.

En este caso concreto, la interpretación de los valores del p-valor es la siguiente: cuando el p-valor es inferior a 0,05 diremos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental. Un p-valor igual o superior a 0,05 nos indica que para esa variable no existen diferencias significativas entre el comportamiento del grupo de control y el grupo experimental. Se han creado unas tablas para la comparación de las 840 correlaciones que integran el estudio.

Se ha realizado el test chi-cuadrado de homogeneidad entre grupos para observar si existían diferencias significativas entre el cuestionario inicial y el cuestionario final en las variables dependientes analizadas en la investigación así como su relación con las variables intervinientes.

Como se puede observar en los gráficos que aparecen a continuación, de las 840 correlaciones analizadas, solo en 12 de ellas se observan resultados estadísticamente significativos. Los resultados que sí tienen relevancia estadística se analizarán pormenorizadamente junto a la distribución de las frecuencias en el apartado 3. A continuación se procede al estudio y análisis de los resultados que no tienen relevancia significativa, entre los cuales se pueden encontrar algunos datos destacados para el estudio.

2. Correlaciones sin significatividad estadística entre las variables dependientes e intervinientes

2.1. Correlaciones de resultados sin significatividad estadística

Las correlaciones que se establecen entre las variables dependientes e intervinientes aportan numerosos datos que han sido recogidos en gráficos para una visualización más directa. Para la variable interviniente *Sexo*, las correlaciones con el resto de variables dependientes se recogen en el gráfico 69:

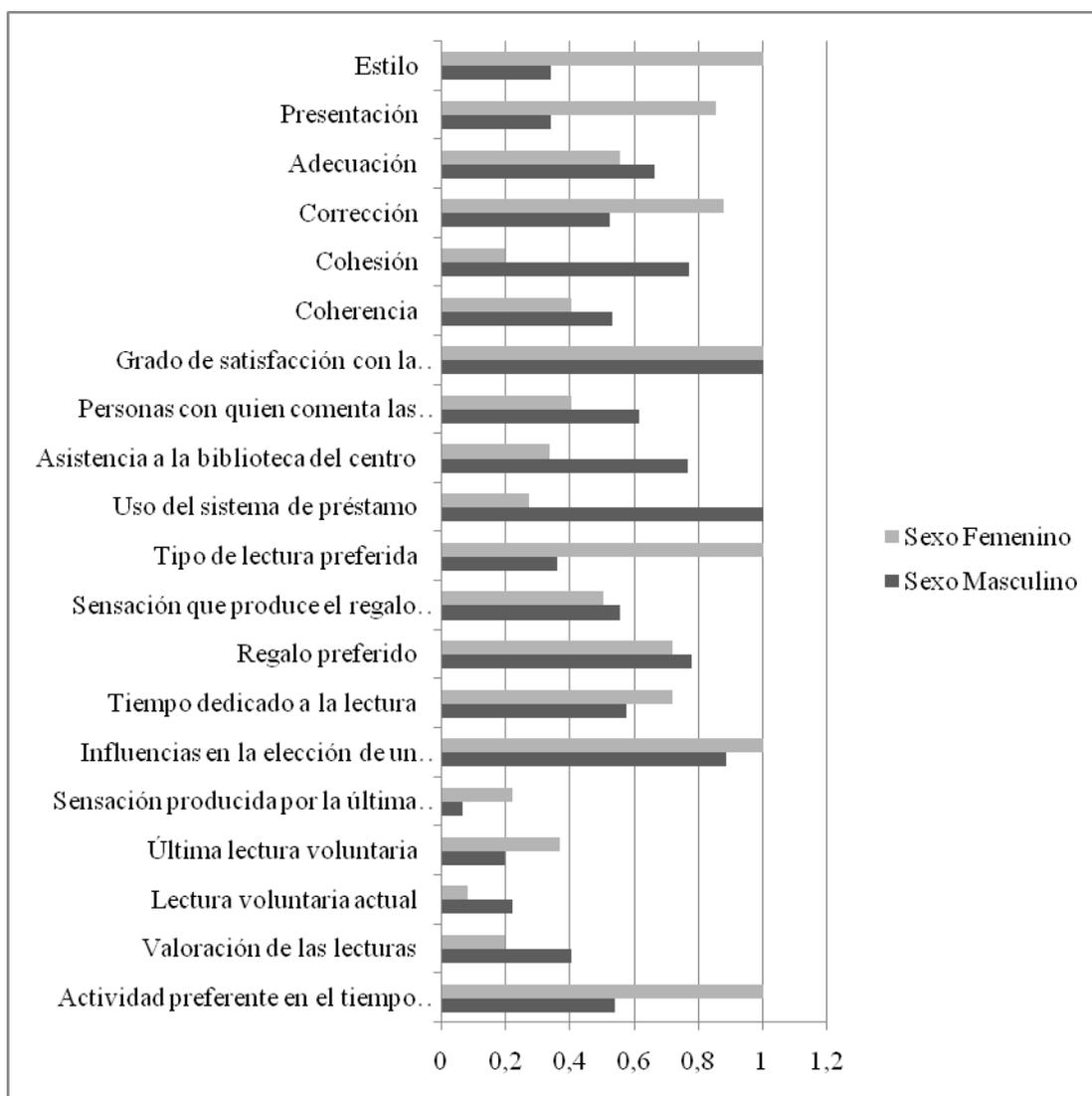


Gráfico 69: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente "Sexo" en los cuestionarios inicial y final.

En la variable interviniente *Sexo* no existen resultados con relevancia estadística en el estudio de las correlaciones con las variables dependientes, aunque en dos casos se observan datos que se acercan llamativamente al límite para que sí sean significativos. Es el caso de la correlación entre las variables *Sensación producida por la última lectura* y “Sexo masculino”, que ofrece un p-valor de 0.069. Esto indica que el alumnado masculino en el cuestionario final ha obtenido unos resultados más positivos en este aspecto que los resultados ofrecidos en el cuestionario inicial, hasta el punto de que rozan la significatividad, 5 de los alumnos eligieron la opción “Me dejó con ganas de leer otro” frente a la opción preferida en el cuestionario inicial que fue “Ninguna”. Es importante tener estos datos en cuenta debido al reducido tamaño de la muestra de nuestro estudio. Se observa la dinámica contraria en la correlación entre las variables *Lectura voluntaria actual* y *Sexo femenino*, cuyo p-valor es de 0,083, resultado cercano al límite de lo estadísticamente significativo, pero con valores negativos, pues de las tres alumnas que a principio de curso estaban leyendo un libro de forma voluntaria, solo una lo hacía al finalizar el curso escolar.

En relación con la variable interviniente *Edad* las correlaciones figuran en el gráfico 70:

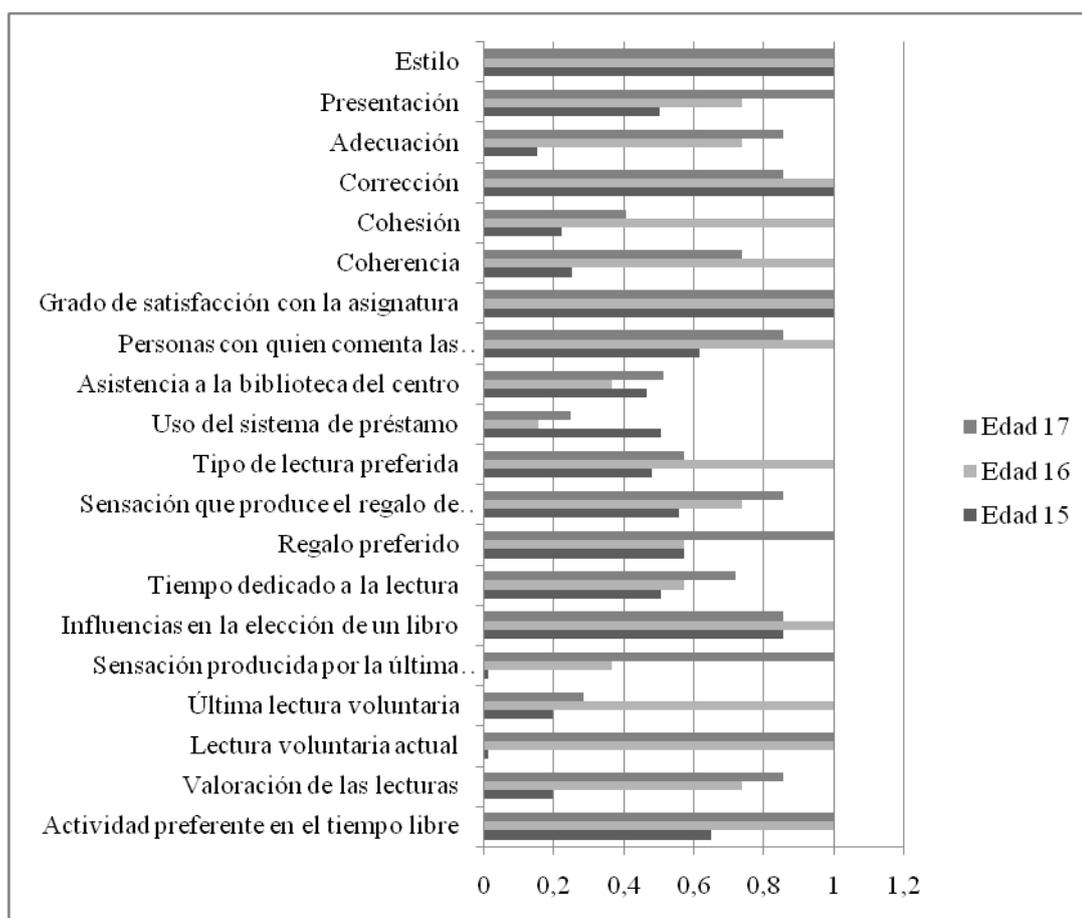


Gráfico 70: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente “Edad” en los cuestionarios inicial y final.

En esta variable interviniente el estudio ofrece dos resultados estadísticamente significativos con un p-valor menor de 0,05, se trata de la correlación entre las variables Sensación producida por la última lectura y *Edad 15* y de la correlación entre *Lectura voluntaria actual* y *Edad 15*. Ambos casos se analizarán en el apartado 3.

Si consideramos ahora la variable *Lugar de nacimiento*, los datos figuran en el gráfico 71:

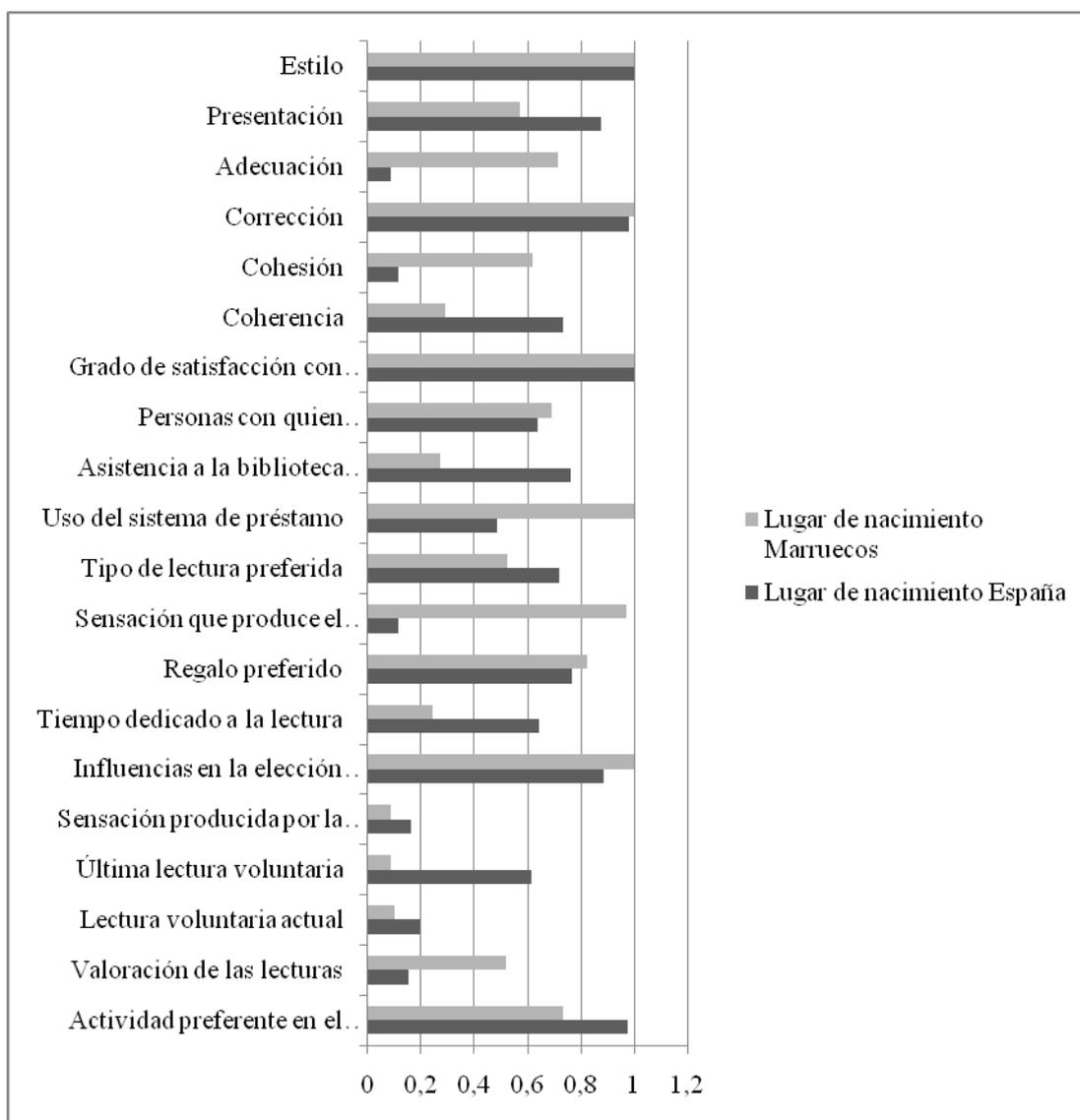


Gráfico 71: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente "Lugar de nacimiento" en los cuestionarios inicial y final.

Para la variable interviniente *Lugar de nacimiento* no existen resultados estadísticamente significativos, pero en tres correlaciones se observan datos muy cercanos al límite de 0,05 en el p-valor. Se trata en dos casos de la variable *Lugar de nacimiento Marruecos* en relación con la variable *Sensación producida por la última lectura* que ofrece

un p-valor de 0,091 y con la variable *Última lectura voluntaria*, cuyo p-valor es de 0,092. Indican estos datos que al final del curso escolar, en el alumnado nacido en Marruecos disminuyó el tiempo en el que se había producido su última lectura voluntaria y había mejorado la sensación que esta les había producido, pues todos eligieron al finalizar el curso “Me dejó con ganas de leer otro”. En la correlación entre la variable *Lugar de nacimiento España y Adecuación* se observa un p-valor de 0,092, indicando que el alumnado nacido en España ha mejorado tras la realización de los talleres de animación lectora la adecuación en sus ejercicios de expresión escrita.

La variable interviniente *Lengua materna* arroja los siguientes datos:

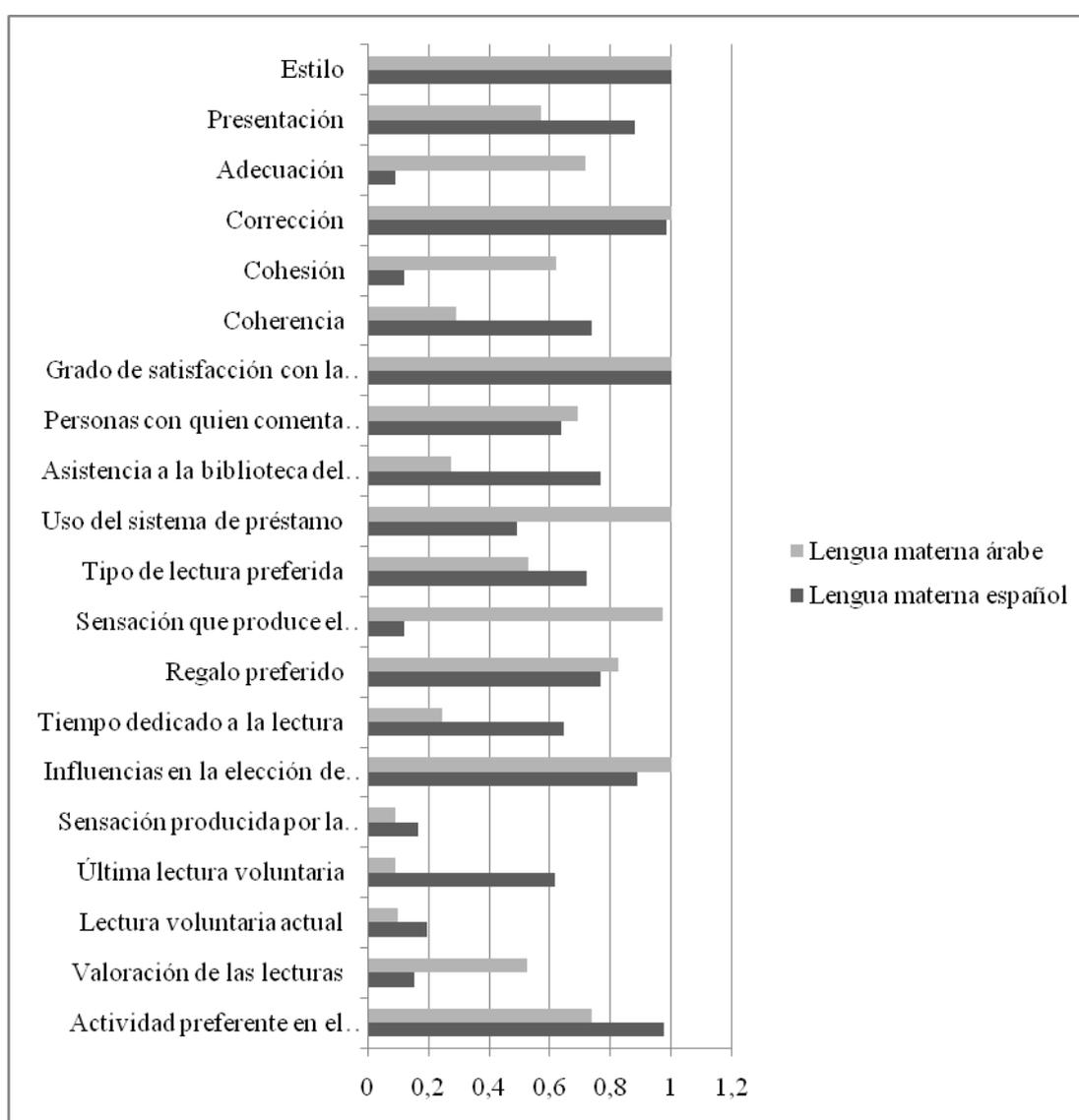


Gráfico 72: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente “Lengua materna” en los cuestionarios inicial y final.

Se puede observar en el gráfico cómo no existe ningún dato con relevancia significativa para la variable interviniente *Lengua materna*, aunque sí ofrecen resultados cercanos a esta relevancia estadística, como es el caso de las siguientes correlaciones. La correlación entre “Lengua materna árabe” y las variables dependientes *Última lectura voluntaria* y *Sensación que produce la última lectura* con un p-valor de 0,092 y de 0.091 respectivamente, indicando que el alumnado con el árabe como lengua materna ha disminuido el momento en el que leyó por última vez y mejoró la sensación que le produjo esta lectura al finalizar los talleres de animación lectora. También hay que destacar el resultado de la correlación entre *Lengua materna español* y *Adecuación* con un p-valor de 0,092 que indica que el alumnado con el español como lengua materna mejora su expresión escrita al finalizar el curso escolar, en concreto la propiedad textual de la adecuación.

En relación con el ítem *Lengua del entorno familiar* el gráfico 73 recoge las correlaciones obtenidas:

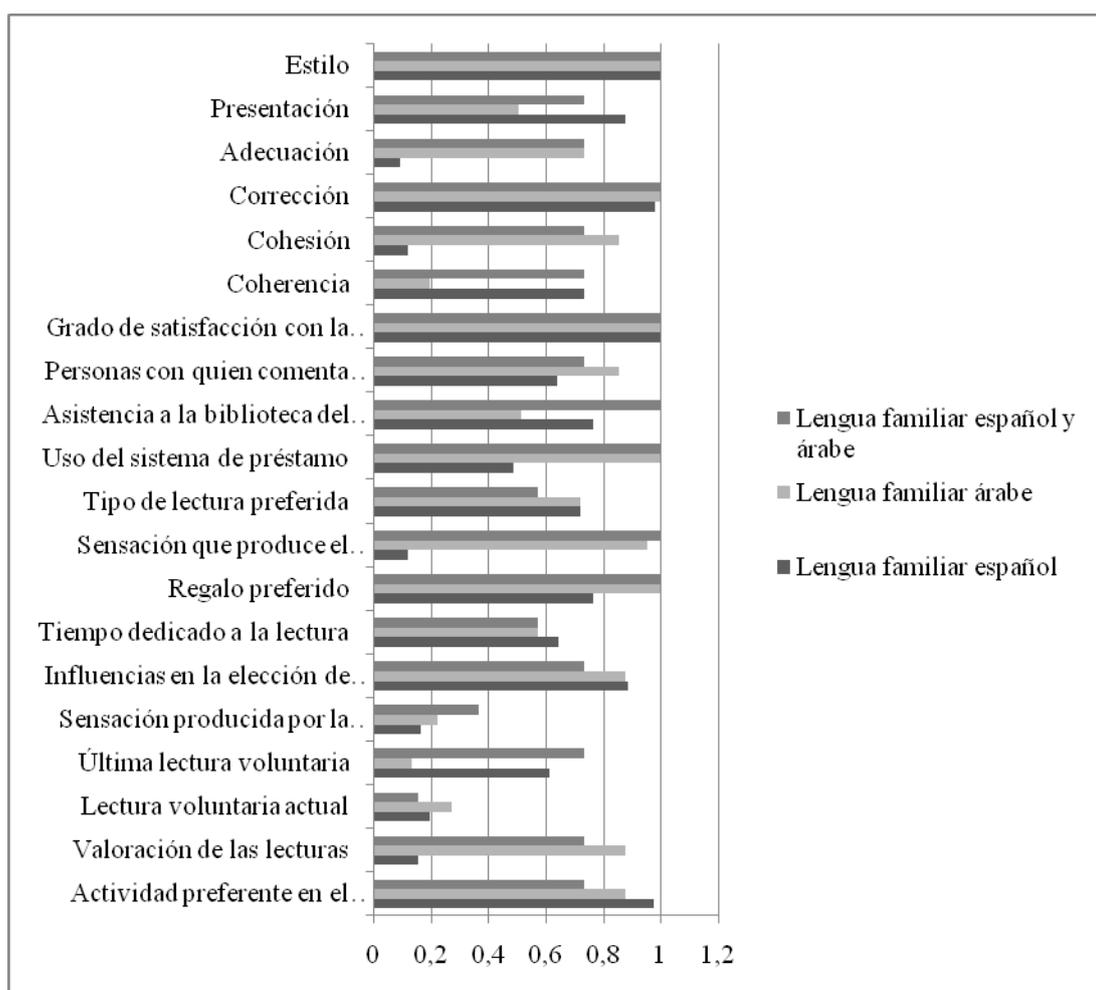


Gráfico 73: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente “Lengua del entorno familiar” en los cuestionarios inicial y final.

En las correlaciones entre la variable interviniente *Lengua del entorno familiar* y el resto de variables dependientes, no se observa ningún resultado estadísticamente significativo pero sí uno que se acerca al límite, con un p-valor de 0,092, es el caso de la variable *Adecuación* lo que indica que el ejercicio final de expresión escrita, el alumnado cuya lengua del entorno familiar era el español mejoró esta propiedad textual.

En lo que respecta a la variable interviniente *Lengua del ámbito escolar* los datos obtenidos se recogen en el siguiente gráfico:

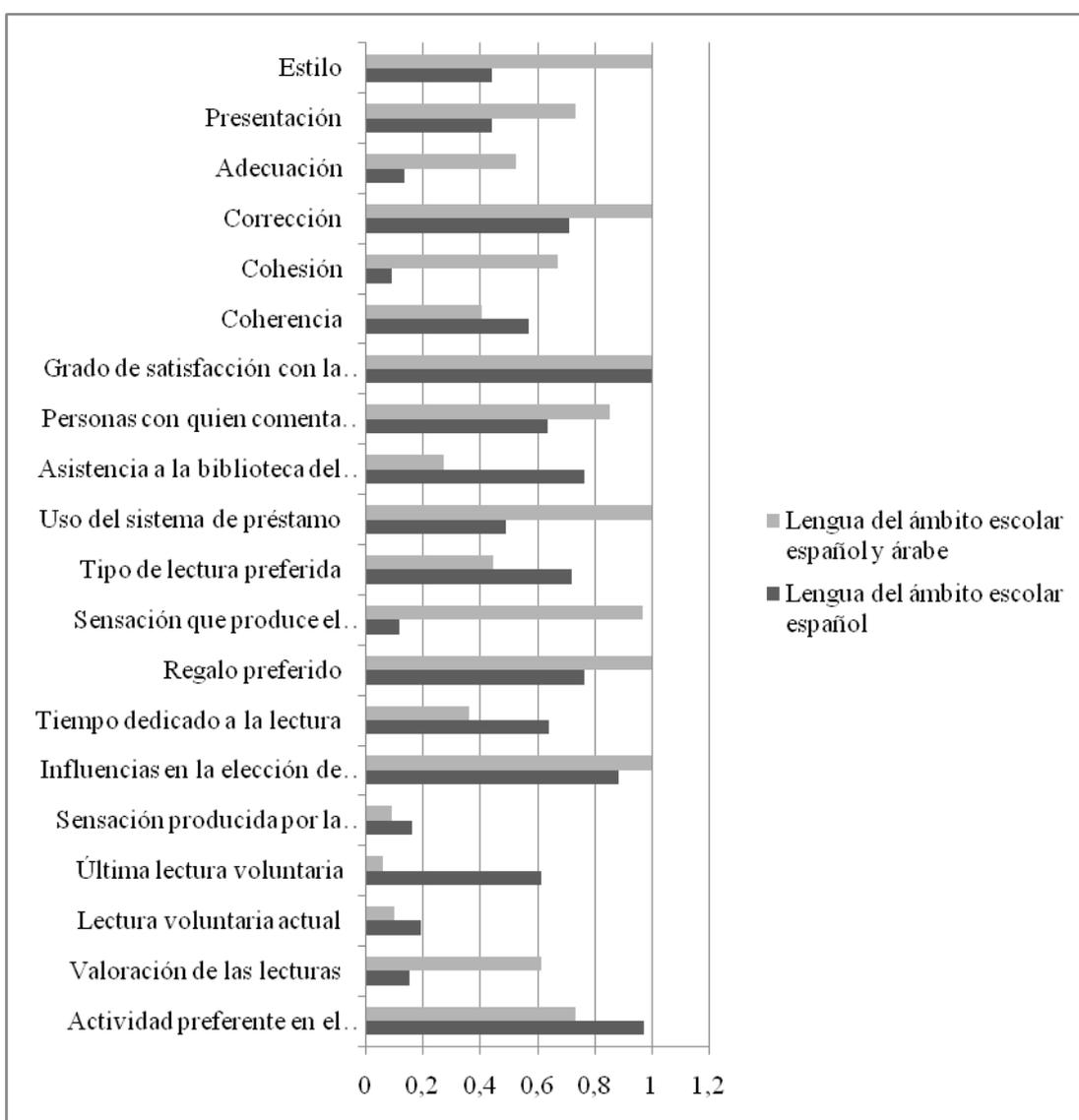


Gráfico 74: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente "Lengua del ámbito escolar" en los cuestionarios inicial y final.

Las correlaciones entre las variables dependientes y la variable interviniente Lengua del ámbito escolar ofrece tres resultados con carácter estadísticamente no significativo pero

sí relevante para el estudio debido al tamaño de la muestra. Se trata de la correlación entre *Lengua del ámbito escolar español y árabe* y las variables *Sensación producida por la última lectura* y *Última lectura voluntaria* que aportan un p-valor de 0,091 y de 0,061 respectivamente, indicando que el alumnado que en el entorno escolar emplea estos dos idiomas indistintamente mejora los valores que indican las variables dependientes señaladas al finalizar el curso escolar. También se observa una mejoría en la correlación entre la variable *Lengua del ámbito escolar español* y la variable dependiente de la expresión escrita *Cohesión*, con un p-valor de 0,092. Esto muestra cómo el alumnado que utiliza únicamente el español en el ámbito escolar mejora la propiedad textual de la cohesión en el último ejercicio de expresión escrita.

La variable *Edad madre* recoge los valores reflejados en el gráfico 75:

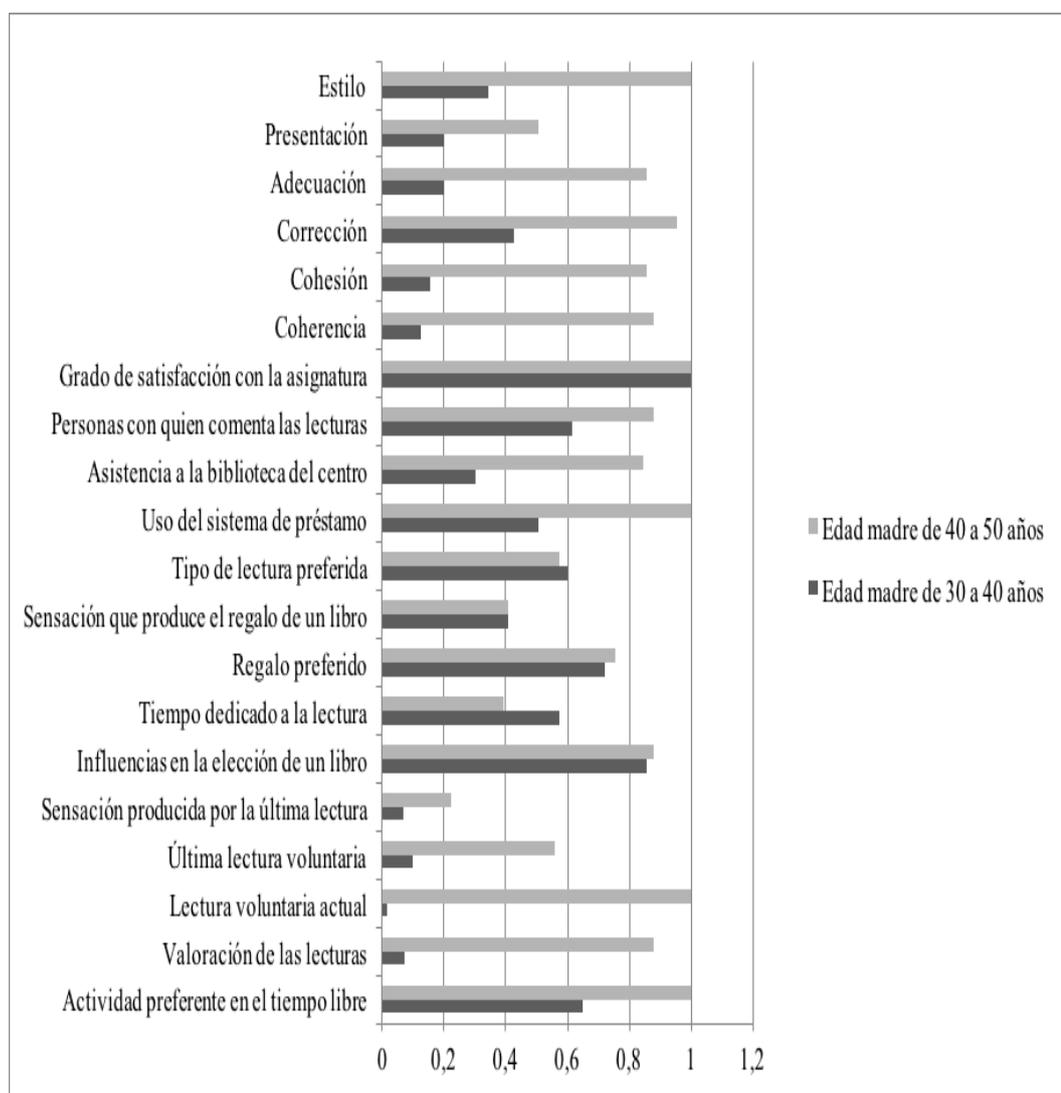


Gráfico 75: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente "Edad madre" en los cuestionarios inicial y final.

La variable interviniente *Edad madre* otorga al estudio un resultado estadísticamente significativo en la correlación con la variable dependiente Lectura voluntaria actual en el valor de “de 30 a 40 años”, con un p-valor de 0,014, por lo que interpretaremos este resultado en el siguiente apartado. También ofrece un resultado estadísticamente no significativo no la correlación entre *Edad madre de 30 a 40 años* y *Sensación producida por la última lectura*, con un p-valor de 0,069. Esto indica que el alumnado cuyas madres se encuentran en esta franja de edad, tras el programa de talleres de animación lectora han mejorado la sensación que han experimentado tras leer un libro.

El gráfico 76 recoge las correlaciones entre la variable interviniente Instrucción madre y las variables dependientes:

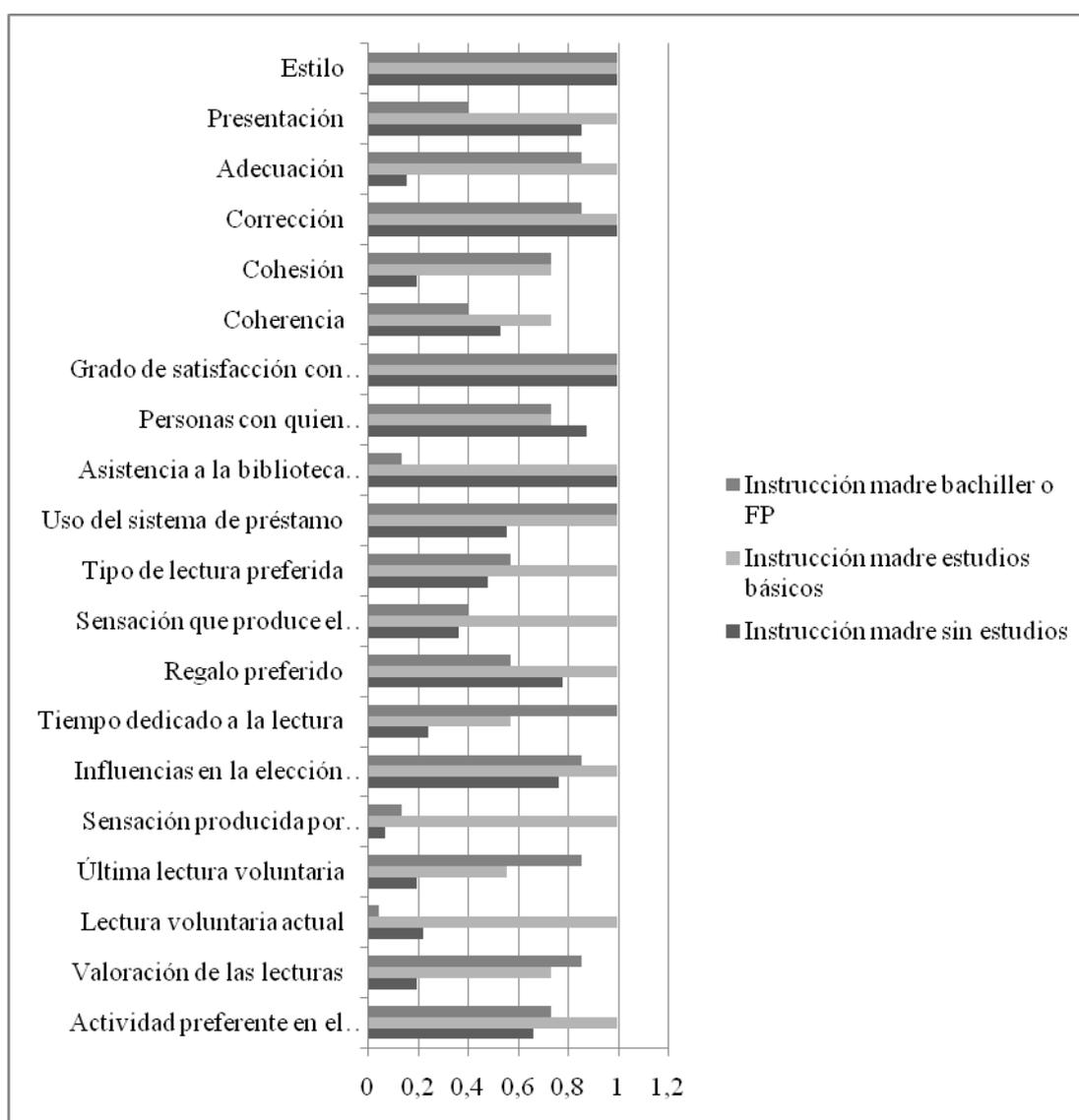


Gráfico 76: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente “Instrucción madre” en los cuestionarios inicial y final.

Las correlaciones estadísticamente no significativas pero que otorgan resultados relevantes para el presente estudio son las que se producen entre *Instrucción madre sin estudios* y *Sensación producida por la última lectura* con un p-valor de 0,069 e *Instrucción madre bachiller o FP* y *Lectura voluntaria actual* con un p-valor de 0,046. Esto muestra cómo el alumnado cuyas madres no tienen estudios han mejorado sus sensaciones tras las lecturas realizadas, y cómo el alumnado cuyas madres han estudiado bachiller o FP han dejado de leer voluntariamente al finalizar el curso escolar. Este dato se refiere exclusivamente a dos de los alumnos del grupo experimental que fueron cuyas madres tenían estudios de bachiller o FP.

Para la variable *Profesión materna* los datos de las correlaciones se reflejan en el siguiente gráfico:

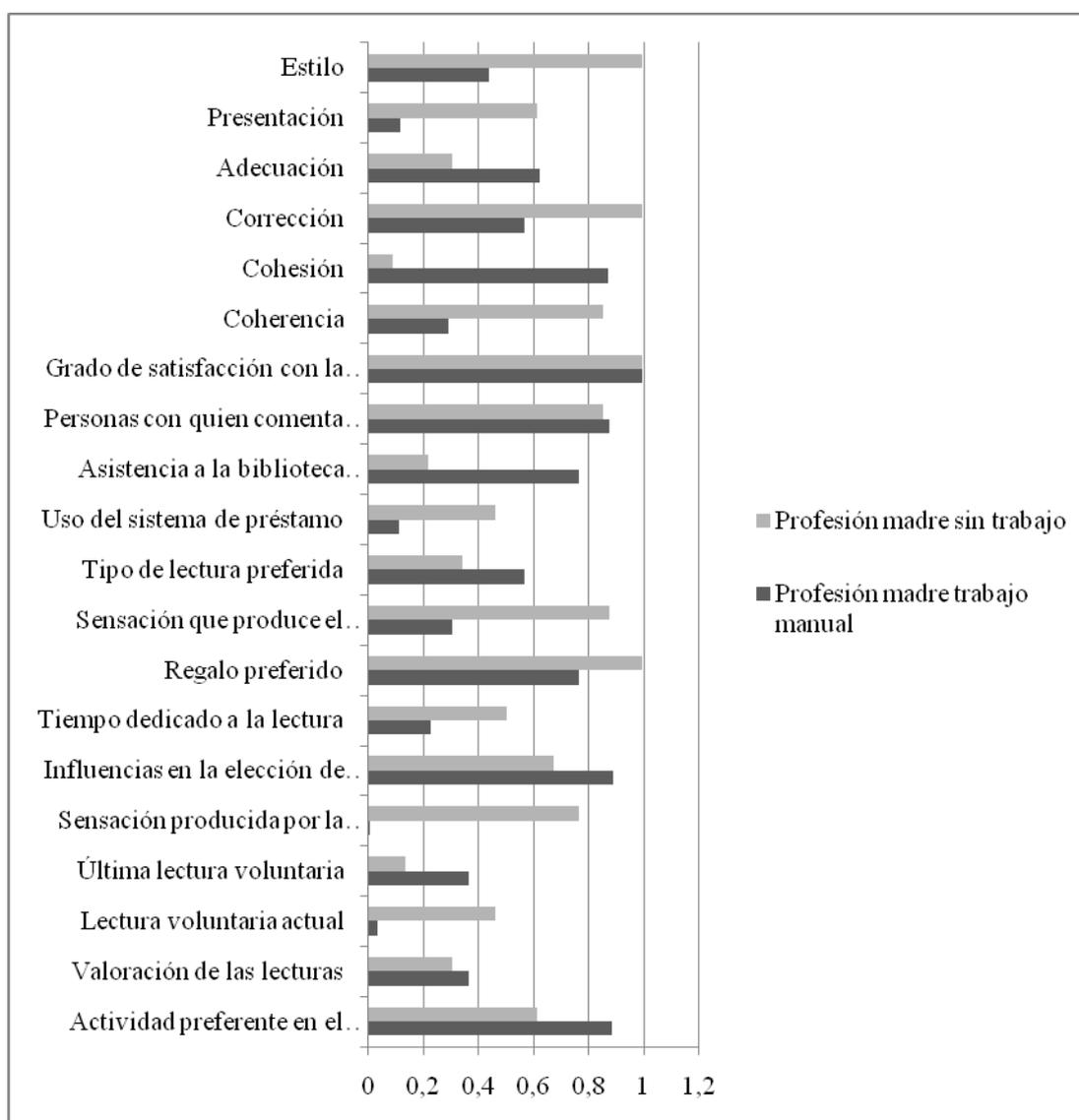


Gráfico 77: p-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente Profesión madre en los cuestionarios inicial y final.

Para la variable interviniente *Profesión madre* el estudio ofrece dos correlaciones estadísticamente significativas, las que se producen entre *Profesión madre trabajo manual* y *Sensación producida por la última lectura* con un p-valor de 0,007, y entre la misma variable interviniente y *Lectura voluntaria actual* con un p-valor de 0,038. Estos valores se analizarán en el apartado 3. Sin relevancia estadística pero importante para el estudio es el resultado de la correlación entre *Profesión madre sin trabajo* y *Cohesión* con un p-valor de 0,092, dato que indica que el alumnado cuyas madre no desempeñan ninguna profesión han mejorado esta propiedad textual en el ejercicio de expresión escrita. Estos datos deben interpretarse siempre teniendo en cuenta el tamaño de la muestra.

Las correlaciones entre la variable *Edad padre* y el resto de variables dependientes son las siguientes:

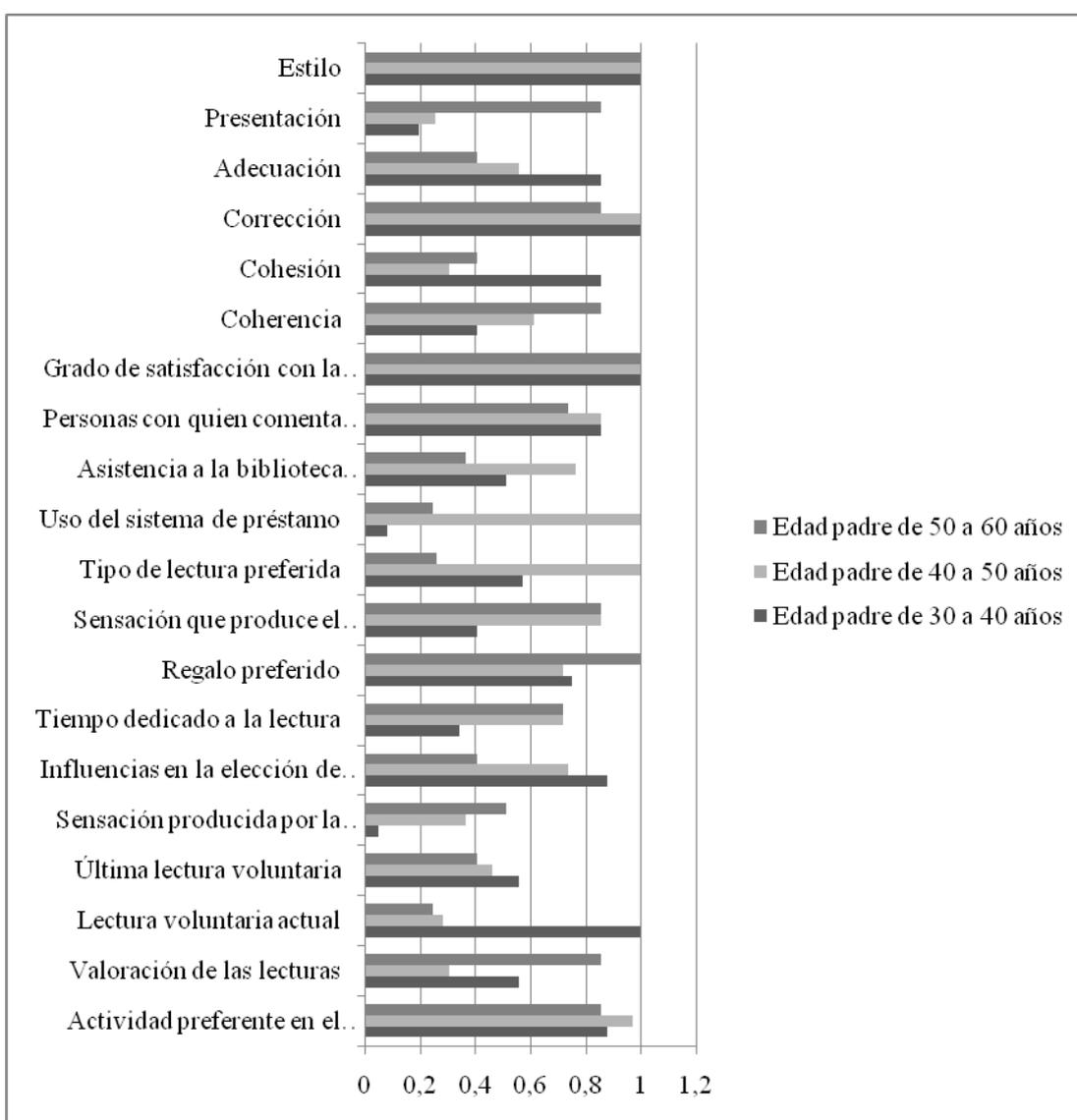


Gráfico 78: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente "Edad padre" en los cuestionarios inicial y final.

En esta variable interviniente el estudio ofrece un resultado estadísticamente significativo y otro que no lo es. El primero es el de la correlación entre *Edad padre de 30 a 40 años* y *Sensación producida por la última lectura* con un p-valor de 0,05. El segundo es el de la correlación entre *Edad padre de 30 a 40 años* y *Uso del sistema de préstamo*, con un p-valor cercano a lo estadísticamente significativo, 0,083. Esto indica que el alumnado con padres comprendidos en esa franja de edad han aumentado su uso del sistema de préstamo del sistema bibliotecario tras la realización de los talleres de animación lectora.

A continuación, en el gráfico 79, aparecen reflejadas las correlaciones para Instrucción padre:

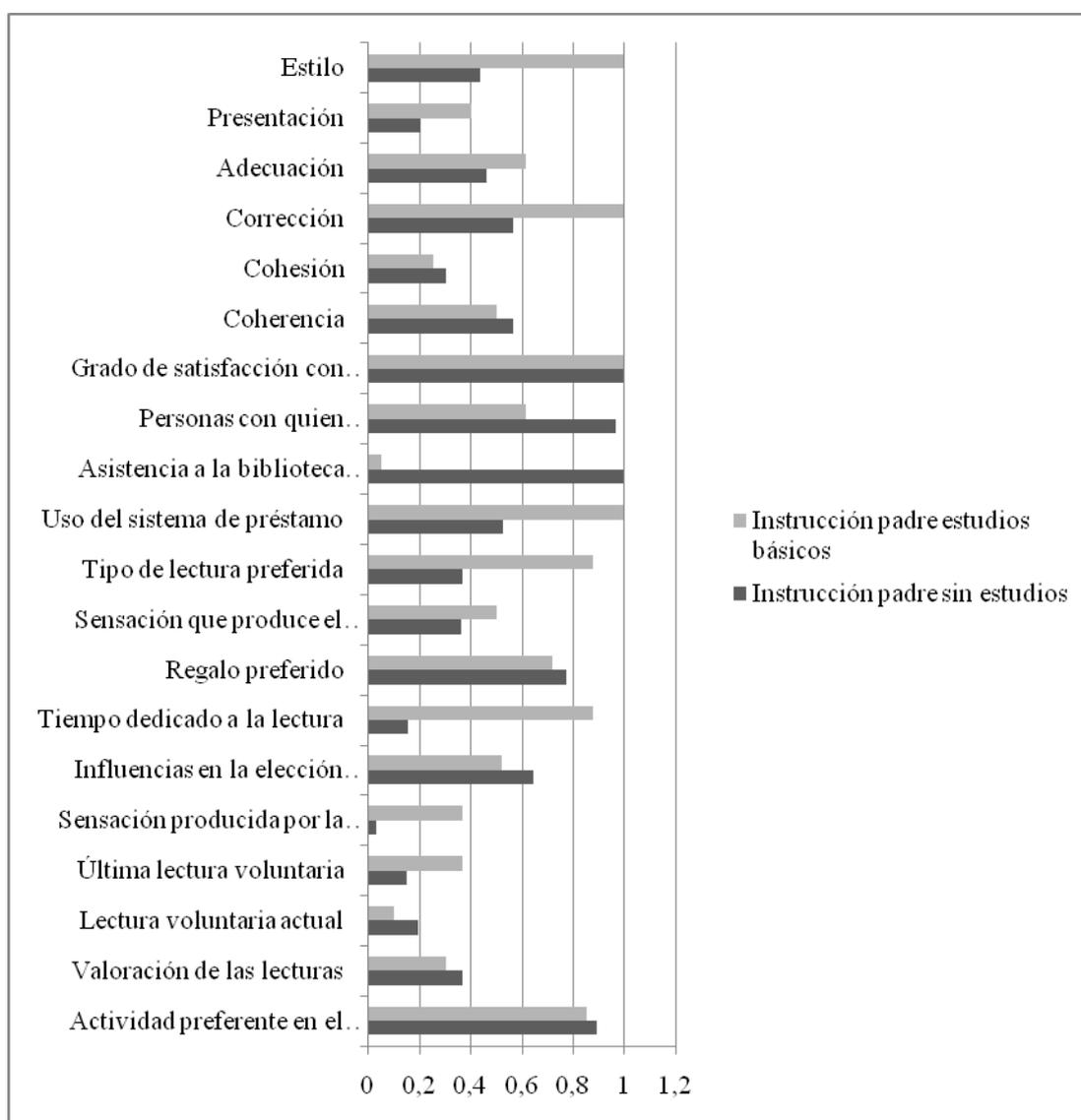


Gráfico 79: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente "Instrucción padre" en los cuestionarios inicial y final.

En este caso, la variable *Instrucción padre* en el valor “Sin estudios” ofrece un resultado con relevancia estadística y otro sin ella, aunque sí importante para la investigación. El dato que sí es estadísticamente significativo es el de la correlación de esta variable interviniente con *Sensación producida por la última lectura* con un p-valor de 0,036. El dato que no es estadísticamente significativo es el de *Asistencia a la biblioteca del centro* con un p-valor de 0,053. Esto indica que el alumnado con padres sin estudios disminuyó la frecuencia con la que asistía a la biblioteca al finalizar el curso escolar, un dato negativo en el análisis de la actitud ante la lectura.

En cuanto a la variable interviniente *Profesión padre* las correlaciones con las variables dependientes son las siguientes:

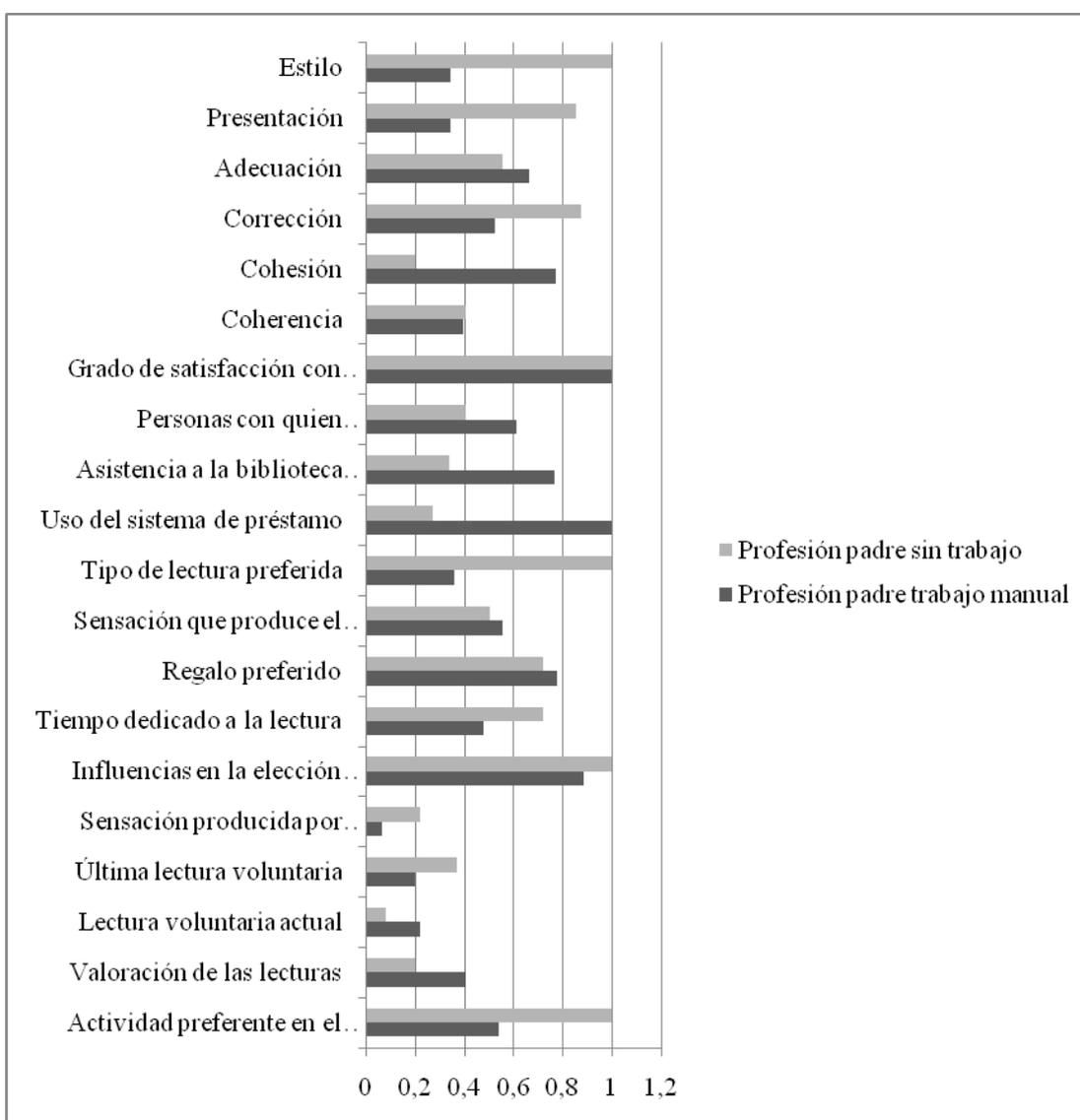


Gráfico 80: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente “Profesión padre” en los cuestionarios inicial y final.

La variable *Profesión padre* otorga al estudio dos resultados estadísticamente no significativos; en primer lugar, la correlación entre el valor de “trabajo manual” y la variable *Sensación producida por la última lectura* y entre el valor de “sin trabajo” y la variable *Lectura voluntaria actual*. La primera con un p-valor de 0,069 y la segunda con un p-valor de 0,083. Esto indica que el alumnado cuyos padres tienen un trabajo manual ha mejorado la sensación que les produjo el último libro que leyeron, pero que aquellos alumnos cuyos padres no tienen trabajo han empeorado sus resultados en esta categoría pues dos de ellos que sí estaban leyendo un libro de forma voluntaria a comienzo de curso, dejaron este hábito al finalizarlo.

En cuanto al ítem *Número de lectores en la familia* los datos aparecen reflejados en el gráfico 81:

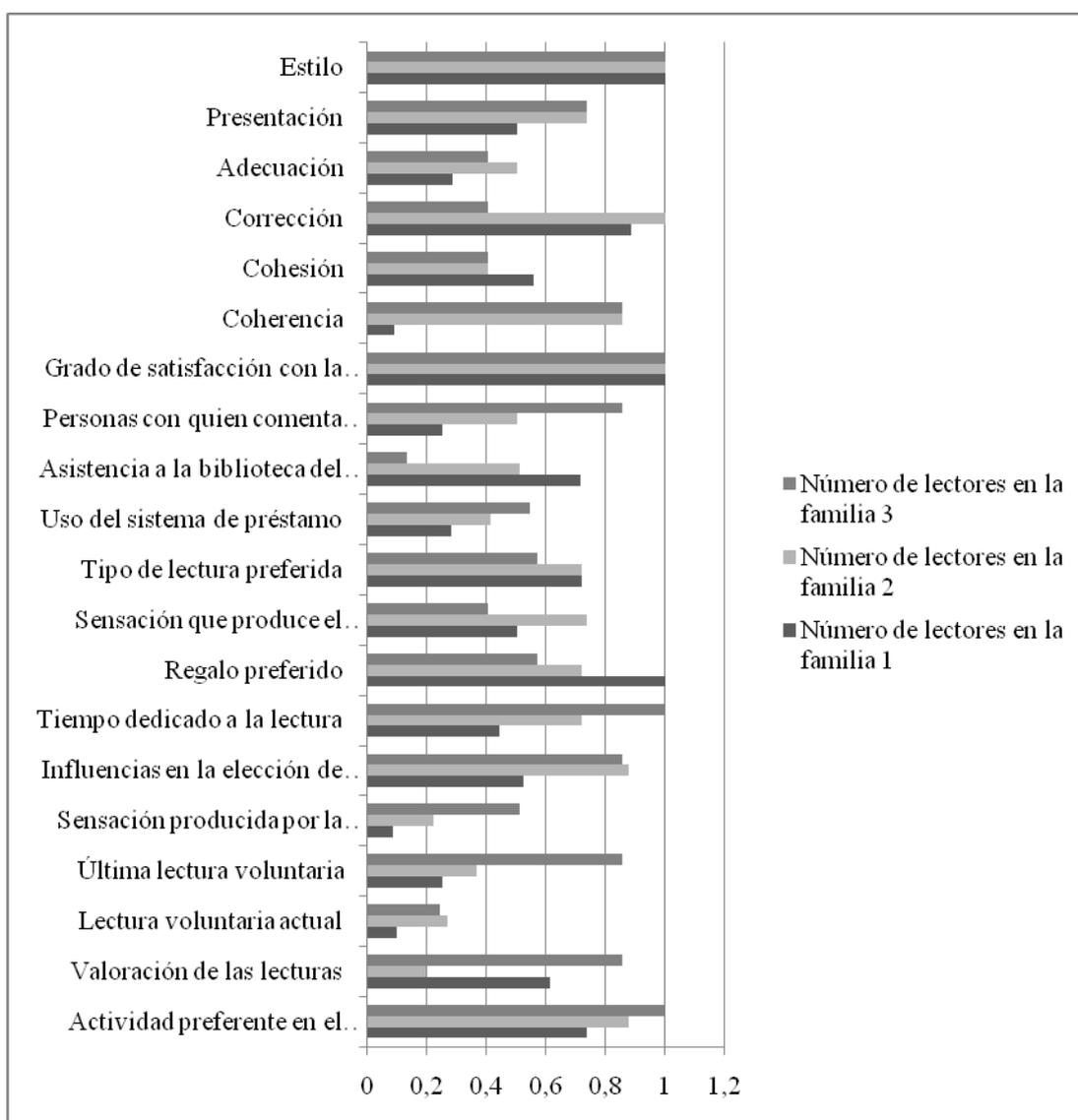


Gráfico 81: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente “Número de lectores en la familia” en los cuestionarios inicial y final.

El único valor relevante para el estudio, aunque no se trata de un dato significativo, en este caso se trata de la correlación entre *Número de lectores en la familia 1* y la variable *Sensación producida por la última lectura*. Parece algo contradictorio, pues se puede interpretar afirmando que el hecho de que solo exista un lector en la familia hace que mejore la sensación que le produce al alumnado la última lectura. Sin embargo, debido al contexto, parece más lógico afirmar que el hecho de que exista un miembro en la familia que se identifique como lector, ya es un logro, y es una diferencia patente con respecto al resto de ambientes familiares donde no se suelen encontrar lectores. Es positivo para el alumnado que exista un miembro familiar que aprecie la lectura, y esto genera cambios positivos en su actitud ante la misma. Estos resultados reflejan también un cambio positivo no estadísticamente significativo en la variable *Coherencia*, que mejora si existe un lector entre los familiares.

Por lo que respecta a las *Lecturas del ámbito familiar* y su relación con las variables dependientes, se generan las siguientes correlaciones:

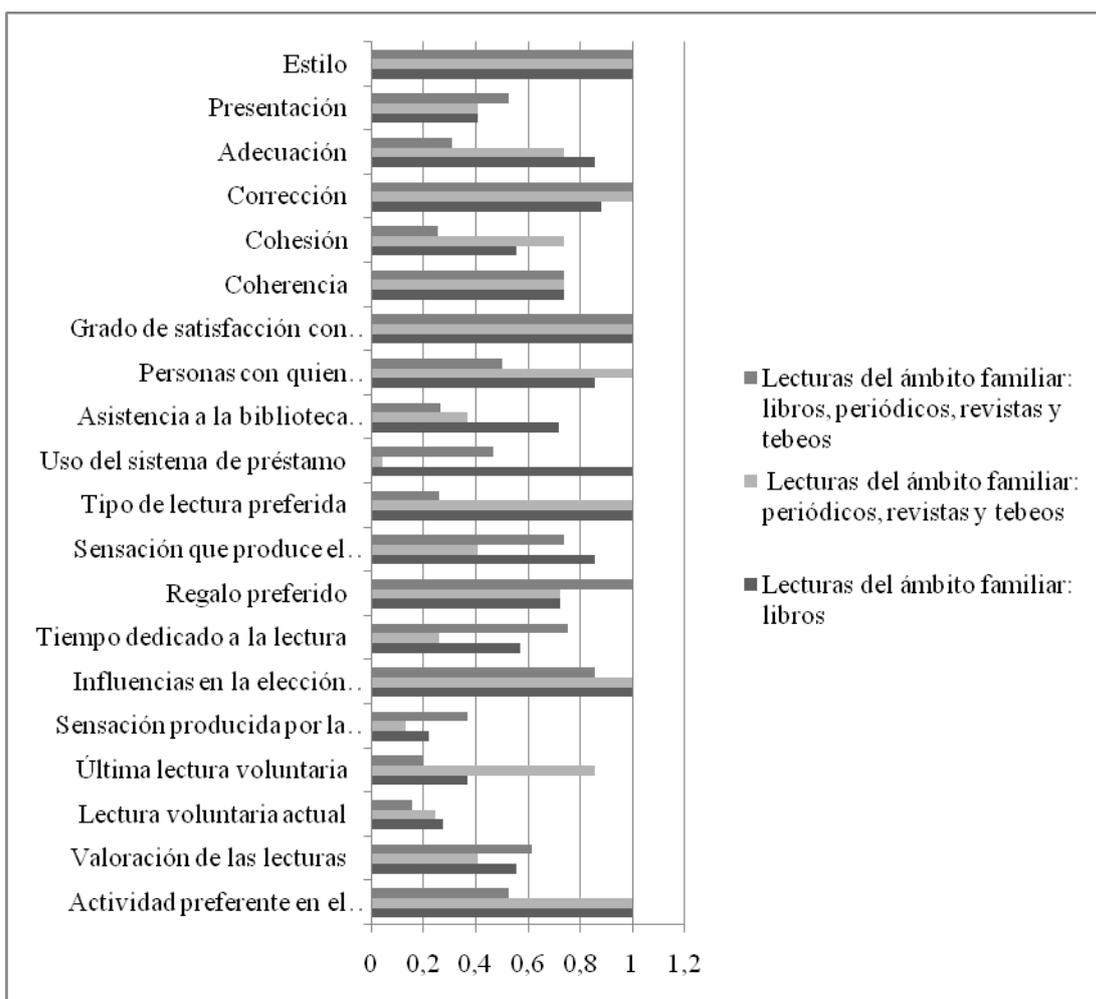


Gráfico 82: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente "Lecturas del ámbito familiar" en los cuestionarios inicial y final.

En las correlaciones con la variable interviniente *Lecturas del ámbito familiar* sí se observa una mejora estadísticamente significativa en los resultados, pues en la correlación entre el valor “Periódicos, revistas y tebeos” con la variable *Uso del sistema de préstamo* el p-valor es de 0,046. Lo que indica que el alumnado que en sus casas tiene este tipo de lecturas ha aumentado la frecuencia con la que asiste a la biblioteca del centro durante el curso escolar.

Las correlaciones entre las variables *Libros del ámbito familiar* y las variables dependientes se muestran en el gráfico 83:

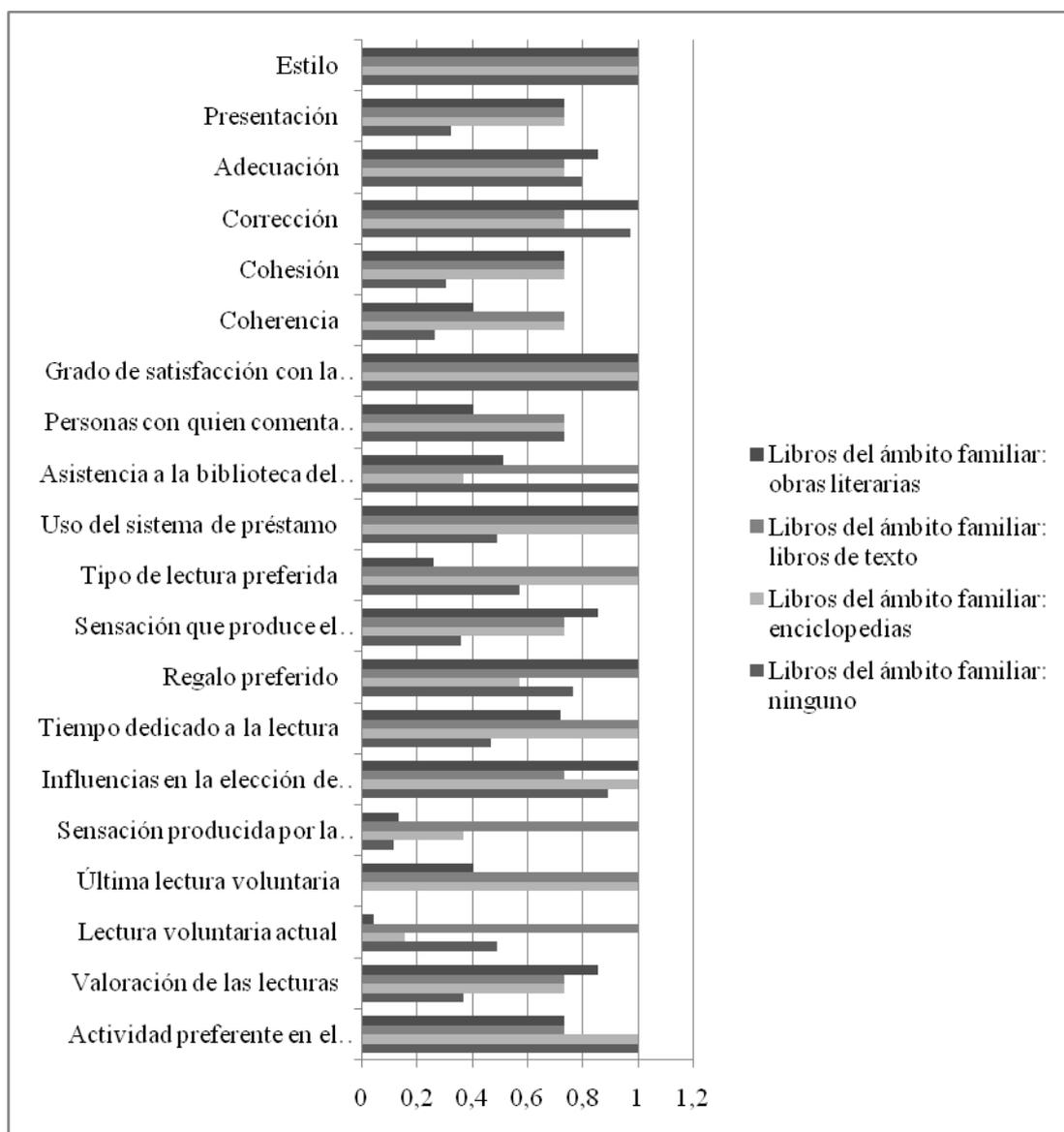


Gráfico 83: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente “Libros del ámbito familiar” en los cuestionarios inicial y final.

En la variable interviniente *Libros del ámbito familiar*, en el valor de “Obras literarias” en correlación con la variable dependiente *Lectura voluntaria actual* se observa un p-valor estadísticamente significativo de 0,046 que se analizará en el apartado 3.

En el siguiente gráfico se reflejan las correlaciones de la variable interviniente Trabajo futuro:

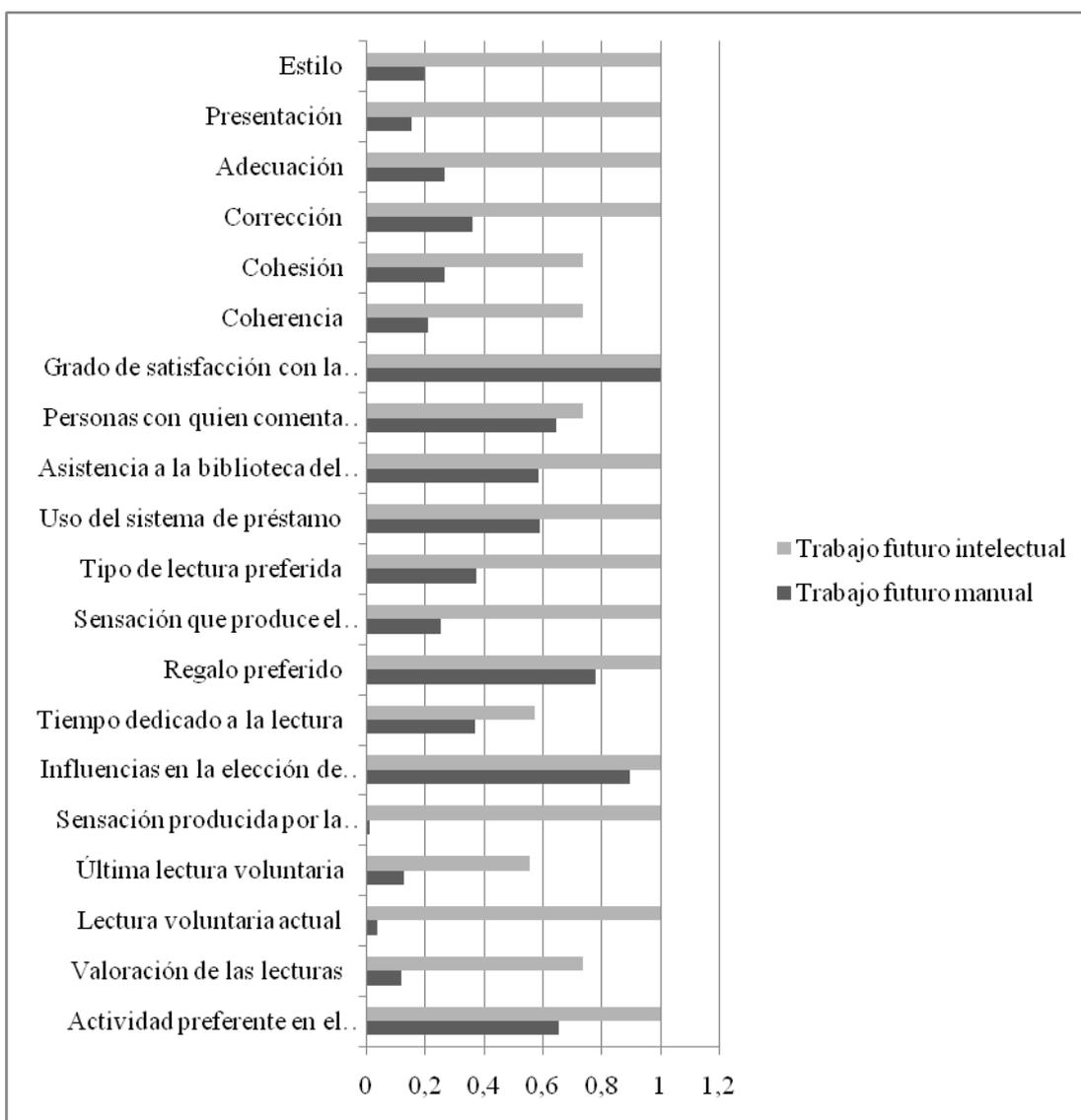


Gráfico 84: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente “Trabajo futuro” en los cuestionarios inicial y final.

En las correlaciones con esta variable dependiente se observan dos resultados estadísticamente significativos, uno es el que relaciona “Trabajo futuro manual” con *Sensación producida por la última lectura* con un p-valor de 0,011, y otro es el de esta misma variable interviniente con la variable dependiente *Lectura voluntaria actual* con un p-valor de 0,039.

Por último, la *Valoración del uso del español* es la variable interviniente que en relación con las variables dependientes ofrece las siguientes correlaciones:

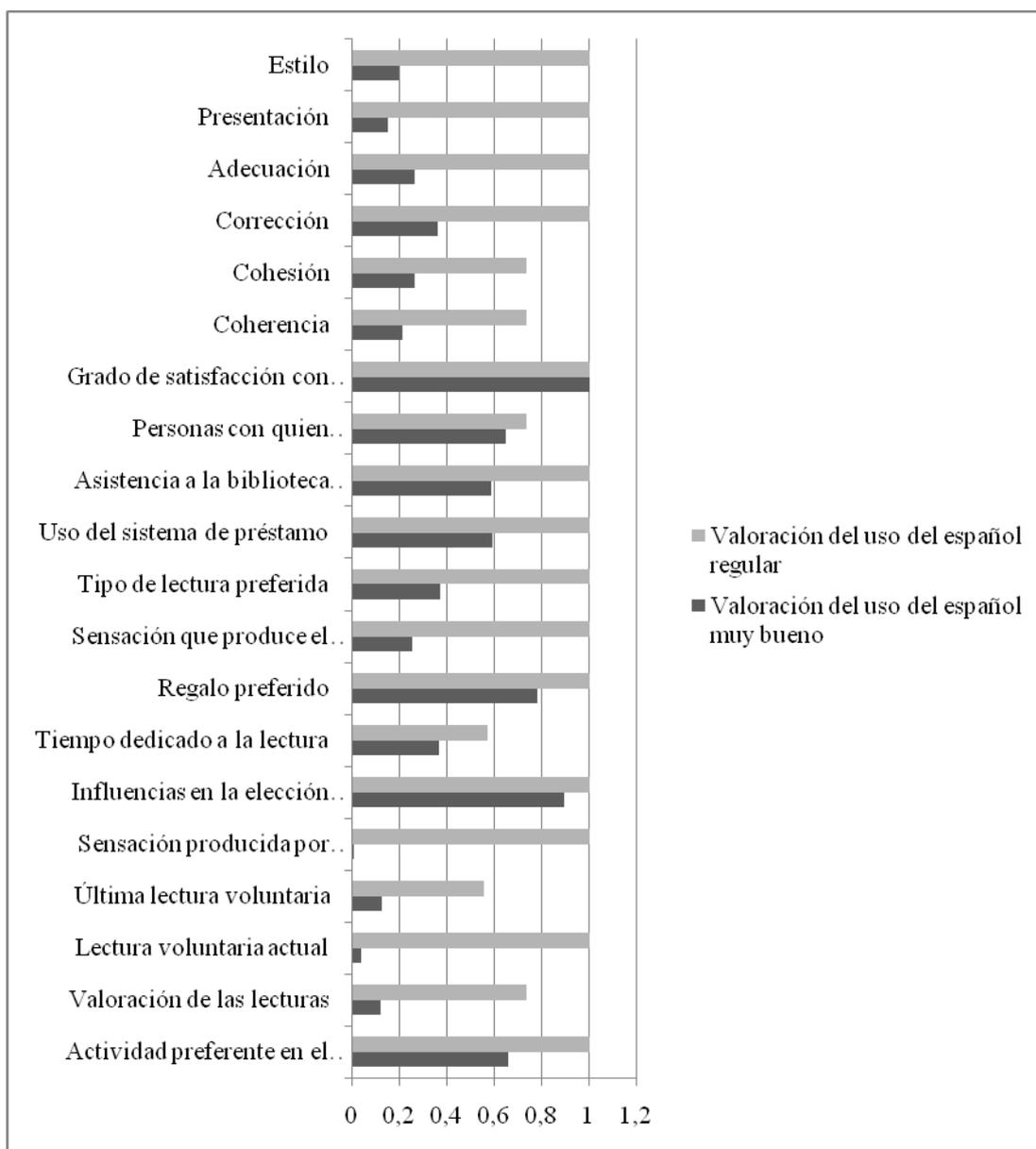


Gráfico 85: P-valor de la correlación entre las variables dependientes y la variable interviniente "Valoración del uso del español" en los cuestionarios inicial y final.

Las correlaciones con esta última variable interviniente aportan a la investigación resultados estadísticamente significativos. En las correlaciones entre *Valoración del uso del español* en el valor "Muy bueno" y *Sensación producida por la última lectura* y *Lectura voluntaria actual*, los p-valor son de 0,011 y 0,039 respectivamente.

2.2. Análisis de los resultados estadísticamente no significativos

El análisis de las correlaciones entre las variables dependientes e intervinientes ha aportado numerosos datos sin relevancia estadística, aunque entre ellos se pueden rescatar algunos casos de resultados que no son estadísticamente significativos porque su p-valor no es menor de 0,05 aunque se encuentra cercano a este límite y pueden ser analizados como relevantes para el estudio¹.

Se han encontrado diversas correlaciones que cumplen estas características, aunque no todas indican de manera indiscutible que el alumnado del grupo experimental ha mejorado en su actitud ante la lectura y en su expresión escrita tras la realización de los talleres de animación lectora. En algunas de las correlaciones se observa cómo ha habido un retroceso en algunas cuestiones relativas a los dos ámbitos de estudio, y cómo se relacionan estos hechos con ciertos rasgos sociodemográficos del grupo; en otros casos las correlaciones indican una mejoría en la actitud o en la expresión escrita. Esta relación en muchas ocasiones debe leerse con cautela pues el número reducido de sujetos que han participado en el presente estudio puede llevarnos a realizar afirmaciones generalizadas que necesitan de un contraste mayor en un estudio con una muestra más amplia. Es el caso de correlaciones que indican que se ha producido un cambio en los resultados atendiendo únicamente al cuestionario de dos o tres alumnos del grupo. Esto debe alertarnos sobre la dirección del cambio que experimenta el alumnado, si bien se debe realizar una comprobación más amplia en un estudio posterior para realizar afirmaciones categóricas.

Entre los datos que ofrecen resultados negativos, es decir, que indican que el alumnado ha empeorado su actitud ante la lectura o su expresión escrita (de forma no estadísticamente significativa) tras la aplicación del programa de animación lectora, se encuentran las correlaciones que indican que el alumnado de sexo femenino no está leyendo libros de forma voluntaria en el momento de realizar el cuestionario final. Asimismo, ha dejado este hábito el alumnado cuyas madres tienen estudios de bachillerato o FP y el alumnado cuyos padres no tienen trabajo. También han dejado de asistir frecuentemente a la biblioteca del centro los alumnos cuyos padres no tienen estudios.

Tras el análisis de las variables podemos ofrecer algunas respuestas a estos comportamientos que en algunas ocasiones tienen explicación en el contexto. Así, al margen del reducido número de sujetos que participaron en la investigación, y que como ya se ha explicado puede ser la principal causa de algunos de los resultados, también se puede explicar la causa del abandono de la lectura voluntaria en el momento de realizar el cuestionario final, porque coincide con el final del curso escolar. En este momento el alumnado está cansado de leer y decide que el tiempo dedicado a las actividades académicas

¹Se ha considera con relevancia aunque no estadísticamente significativo el resultado menor de 0,1.

es únicamente para las tareas escolares que debe entregar con motivo de la última evaluación. Esto indica que, aunque la actitud del alumnado hacia la lectura ha mejorado notablemente tras la realización de los talleres de animación lectora, no es suficiente para afianzar el deseo por esta y así adquirir un hábito lector consistente. Todo lo contrario, a pesar de ver con buenos ojos esta actividad, la abandonan en el momento en el que tienen que realizar un esfuerzo o eligen el ejercicio que piensan que les va a resultar más provechoso.

En una primera lectura, no parece que tenga mucho sentido el hecho de que el alumnado deje de leer voluntariamente si sus madres tienen estudios de bachillerato o FP, aunque puede que la insistencia de estas madres porque afiancen su hábito lector, debido a la conciencia que tienen de su importancia, pueda estar relacionada con el rechazo de la actividad. En muchas ocasiones, la insistencia de los progenitores hacia algunas actividades puede ocasionar el efecto contrario en los adolescentes, el rechazo de aquello que los padres quieren conseguir. Por este motivo, los talleres de animación lectora persiguen inculcar el amor por la lectura al margen de la obligatoriedad, invitando al alumnado a que se acerque a los libros a través del juego y de forma voluntaria.

El resto de las correlaciones que se han percibido con valor para el estudio aunque no sea estadísticamente significativo, sí parece seguir una coherencia interna, pues la ausencia de nivel sociocultural en el ambiente familiar está relacionada con bajos índices de lectura según los últimos resultados de las pruebas PISA².

Por otro lado, entre las correlaciones que ofrecen datos positivos tenemos que destacar preferentemente dos de las variables dependientes analizadas. Una es *Sensación producida por la última lectura* que ha aportado resultados casi significativos en diferentes correlaciones, permitiéndonos afirmar que ha mejorado relativamente la sensación que le ha producido la última lectura al alumnado de sexo masculino procedente de Marruecos, cuya lengua materna es árabe y cuyas lenguas del ámbito escolar son el árabe y el español, aquel alumnado cuyas madres no tienen estudios y cuyos padres tienen un trabajo manual, siendo uno el número de lectores en la familia. Estas correlaciones se establecen entre la variable dependiente indicada, y un grupo de alumnos que en su mayoría tienen unas características similares. Es probable que estas características no estén relacionadas con la variable *Sensación producida por la última lectura* de forma individual, sino colectiva. Es decir, que sea el contexto del grupo en general el que esté en relación con la mejoría de esta variable, ya que a pesar de tratarse de alumnos cuyas madres carecían de formación académica se trataba de personas implicadas en la educación de sus hijos, debido a su formación cultural,

² Comparando los resultados con los ofrecidos por las pruebas PISA (2015): <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa-2015.html>

en la cual el papel de la madre es la atención y el cuidado de los hijos, mientras que el papel del padre es el trabajo fuera del hogar, en este caso un trabajo de carácter manual. El alumnado con estas características, por lo general, a pesar de la dificultad que supone tener una lengua materna diferente al español en el acercamiento a las lecturas y los talleres de animación lectora, está más motivado con las actividades académicas y su predisposición ante la lectura es más favorable que la del resto del alumnado. Por ello, aunque el hecho de poseer una lengua materna diferente pueda ser una dificultad inicial, el contexto que le rodea, a pesar de seguir siendo complejo y con carencias y necesidades, parte de un ambiente familiar más idóneo para la adquisición del hábito lectora que el de otros alumnos del grupo. A esto se añade, el hecho de que en sus familias exista un lector, que a primera vista puede parecer un ejemplo escaso, pues solo un miembro de la familia tiene este hábito, pero es bastante teniendo en cuenta el contexto del que partimos.

La siguiente variable dependiente que ofrece resultados relevantes aunque no significativos es la variable *Última lectura voluntaria* en correlación con tres variables intervinientes, lo cual nos permite indicar que disminuye el tiempo desde el que se produjo la última lectura voluntaria realizada por el alumnado marroquí, que tiene el árabe como lengua materna y que utiliza en el ámbito escolar el español y el árabe. Como se puede observar, la mejoría de la variable se relaciona con las características que se ha explicado en el párrafo anterior, siendo válidas también para esta circunstancia.

En relación con las variables referidas a aspectos que tienen que ver con la biblioteca y el uso del sistema de préstamo se observa cómo existe una mejoría en el alumnado cuyos padres tienen entre 30 y 40 años, pues aumenta la frecuencia de uso del sistema de préstamo, y en el alumnado cuyos padres no tienen estudios, pues incrementan su asistencia a la biblioteca del centro durante el curso escolar.

Dentro de las variables relativas a la actitud ante la lectura queda por mencionar la mejoría del alumnado cuyas madres tienen entre 30 y 40 años que se encuentran leyendo un libro de forma voluntaria al finalizar el curso escolar.

La edad de los padres y de las madres del alumnado ofrece resultados positivos en las variables señaladas si se encuentra en la franja entre 30 y 40, es decir, si son padres y madres jóvenes. Esto parece indicar, que la vitalidad que se presupone a esta edad está relacionada con la mejoría de ciertas variables relacionadas con la actitud ante la lectura como la asistencia a la biblioteca, el uso del sistema de préstamo, o la voluntariedad de la lectura al finalizar el curso escolar, aunque esta mejoría no sea estadísticamente significativa.

Si procedemos a la comparación de estos resultados con los obtenidos en la prueba PISA del año 2015 observamos ciertas discordancias. En primer lugar, en cuanto a los resultados relativos al sexo de los sujetos. Pues, en ambos cuestionarios, los mejores

resultados en lectura son los de las chicas, a nivel general en todos los países, en los miembros de la OCDE, en España y de forma más concreta en Andalucía. Aunque en España la media es inferior al promedio de la OCDE, las chicas obtienen una puntuación de 505,7, frente a los chicos que obtienen un 485,4, es decir, se observa una diferencia de unos 20 puntos. Andalucía es la cuarta comunidad autónoma de España con la diferencia de puntuación más alta. Estos datos no parecen estar en relación con la correlación estadísticamente no significativa que parece entrever una relación entre el sexo femenino del sujeto y el abandono de la lectura de forma voluntaria tras la realización de los talleres de animación lectora. Tampoco parecen seguir esta línea la correlación que advierte de una relación entre el sexo masculino del alumnado y las sensaciones que le produce el regalo de un libro. Las claras diferencias ante la lectura entre los chicos y las chicas participantes de la prueba PISA indica una inclinación positiva hacia este hábito por parte del alumnado femenino.

El segundo aspecto en el que difieren los resultados de la presente investigación con los datos de las pruebas PISA es la relación existente entre el nivel de estudios de los progenitores y su ocupación profesional y la actitud ante la lectura. La primera incoherencia se observa en los propios resultados de la investigación, pues una misma variable, “padre sin estudios” se relaciona de forma positiva y negativa con la actitud aunque sea entre variables de estudio diferentes. En segundo lugar se advierte que el nivel de estudios de la madre, bachillerato o FP, se relaciona negativamente con la lectura voluntaria. Esto no se asemeja a los resultados de PISA, que indica que existe una relación directa entre el Índice Social Económico y Cultural del alumnado y su nivel de lectura. Este índice se compone de la ocupación profesional y nivel educativo de los padres, así como de los recursos disponibles en el hogar, es decir, el número de libros o los dispositivos digitales. La relación entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias y el rendimiento de los estudiantes ofrece la medida de equidad de un sistema educativo. Cuanto más equitativo sea menor es el impacto de la variación del ISEC del alumnado en su rendimiento. En el caso de España el índice es negativo, un -0,51, situándose bastantes puntos por debajo de la OCDE y de Europa, -0,04 y -0,07 respectivamente. En Andalucía la cifra desciende a -0,87, es decir, existe una clara relación entre estos dos datos, la equidad es muy baja, produciéndose una clara correlación entre el nivel socioeconómico y los resultados de las pruebas. En este sentido, nuestro estudio presenta datos contradictorios. En tres casos sí obtenemos resultados similares a las afirmaciones del estudio PISA, pues uno de los resultados negativos en la investigación se sitúa en la relación entre los padres que no tienen estudios y la no asistencia a la biblioteca del centro, otro de los resultados positivos se centra en las relaciones que se producen entre el trabajo manual de los padres y la mejora de la actitud ante la lectura, en la variable de la sensación que les produce el regalo de un libro, y la última correlación que indica una mejoría de la lectura es la que relaciona este cambio positivo con el hecho de que

en la familia exista un lector (considerando el que exista un solo lector como una influencia más que positiva teniendo en cuenta el contexto). Sin embargo, existen resultados positivos que relacionan la ausencia de estudios entre los progenitores y la mejora de la actitud. Al igual que con la variable interviniente *Sexo*, los datos obtenidos parecen no estar en sintonía con las pruebas realizadas en el año 2015.

La siguiente diferencia radica en el carácter extranjero del alumnado y la relación de esta condición con la mejoría de la actitud ante la lectura, pues en nuestra investigación el alumnado de origen marroquí mejora dos de las variables de estudio, sin embargo, los resultados de PISA indican que de media, el alumnado inmigrante obtiene una puntuación menor, con una diferencia considerable, que el alumnado que no lo es.

La posible causa por la que difieren los resultados de ambos estudios puede ser el número reducido de sujetos que forman parte de esta investigación y la ausencia de significatividad estadística en estos casos concretos, que demuestran el comportamiento de individuos y no tendencias generales. Para comprobar esta afirmación se tiene que realizar un estudio más general, con más sujetos participantes, donde la relación entre el sexo, el Índice Económico y Cultural, el carácter extranjero, así como el comportamiento ante la lectura tras la realización de los talleres de animación lectora sea una de las hipótesis del estudio.

El resto de las variables intervinientes que ocasionan mejorías en las variables dependientes aunque no sean estadísticamente significativas, si no se han comparado en este apartado con las pruebas PISA es porque en tal ejercicio de evaluación no aparece una correlación entre ellas.

Si nos centramos en la expresión escrita, observamos cómo se ha producido una mejora de la adecuación en el alumnado nacido en España y cuya lengua materna es español, una mejora de la cohesión entre el alumnado que utiliza el español en el ámbito escolar así como un cambio positivo en la coherencia del alumnado que tiene un miembro lector en su familia. Estos resultados indican, en primer lugar, que no se producen cambios en la expresión escrita en el alumnado inmigrante procedente de Marruecos. Si se ha ocasionado una mínima variación en estas dos propiedades textuales ha sido en alumnos que tienen el español como lengua materna, pues los que utilizan únicamente el español en el ámbito escolar son los que no son inmigrantes. Es decir, para que se produzca una mejoría de la expresión escrita a través del programa que se ha llevado a cabo en esta investigación, el alumnado tiene que tener el español como lengua materna. La causa de esta afirmación puede ser que los talleres de animación lectora no hayan sido suficientes para generar un cambio o que las actividades diseñadas no se hayan adaptado al carácter de inmigrante o no de cada alumno. Parece evidente que, dada la escasa mejoría de las propiedades textuales, las

actividades ligadas a las expresión escrita de los talleres de animación lectora, tienen que especializarse para intentar lograr mejores resultados. Pero con independencia de esta generalización, no parece existir una relación aparente entre la mayoría de las variables intervinientes y la expresión escrita, al margen de la lengua materna, poniendo en evidencia que es más sencillo mejorar la expresión escrita de la lengua que se utiliza desde niño.

La relación que se observa entre la coherencia de la expresión escrita y el hecho de que exista un miembro lector en la familia debe estudiarse teniendo en cuenta el contexto desde el que parte la investigación. Puede parecer a primera vista que un único lector en la familia es insuficiente para que el cambio sea positivo y que debería estar relacionado con un empeoramiento de los resultados. Sin embargo, en el contexto del estudio, el hecho de que en una familia exista una persona que se considere lector habitual, es una referencia más que positiva para el alumnado, y está más que justificado su relación con la mejoría de una propiedad textual, en este caso la coherencia.

En general se observa que apenas existe relación entre las características personales y familiares del alumnado y la mejora de las propiedades textuales a partir de los talleres de animación lectora, pues las mejoras señaladas no son numerosas y las que existen son estadísticamente no significativas.

3. Correlaciones con significatividad estadística entre las variables dependientes e intervinientes

3.1. Correlaciones con resultados con significatividad estadística

En este apartado vamos a proceder al análisis de las correlaciones que presentan resultados estadísticamente significativos. La primera es la existente entre *Lectura voluntaria actual* y *Edad 15 años*:

<i>Lectura voluntaria actual – Edad 15 años</i>	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Sí	6	2	8
No	0	4	4
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,014		

Tabla 105: Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la relación entre las variables “Lectura voluntaria actual” y “Edad 15 años” en el cuestionario inicial y en el final.

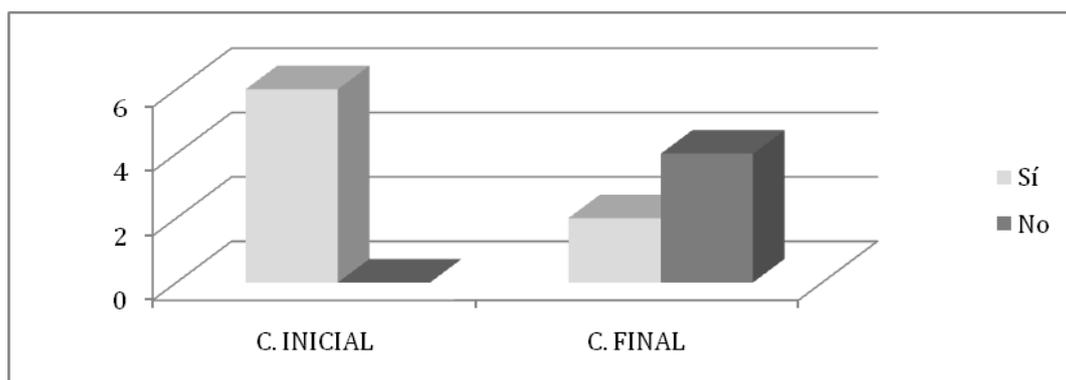


Gráfico 86: Diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables “Lectura voluntaria actual” y “Edad 15 años” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Edad*, en el valor de “15 años”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Lectura voluntaria actual*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,014.

Tal y como se puede observar en el gráfico, el alumnado con 15 años de edad dejó de leer de forma voluntaria tras la participación en los talleres de animación lectora, en concreto 4 de los 6 alumnos del grupo experimental con esta edad. Como se podrá observar en las siguientes correlaciones la lectura voluntaria en el momento en el que se realizó el cuestionario final en muchas ocasiones aparece valorada de forma negativa, por lo que se interpretarán en el apartado final las características del alumnado que dejó de leer un libro de forma voluntaria.

En la tabla 102 y el gráfico 87 se observan los datos arrojados por la correlación entre la variable dependiente *Sensación producida por la última lectura* y la variable interviniente *Edad 15 años*:

<i>Sensación producida por la última lectura – Edad 15 años</i>	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	6	1	7
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	5	5
Chi-Cuadrado	8,571		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,014		

Tabla 106: Distribución de frecuencias y análisis estadístico de la relación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” y “Edad 15 años” en el cuestionario inicial y en el final.

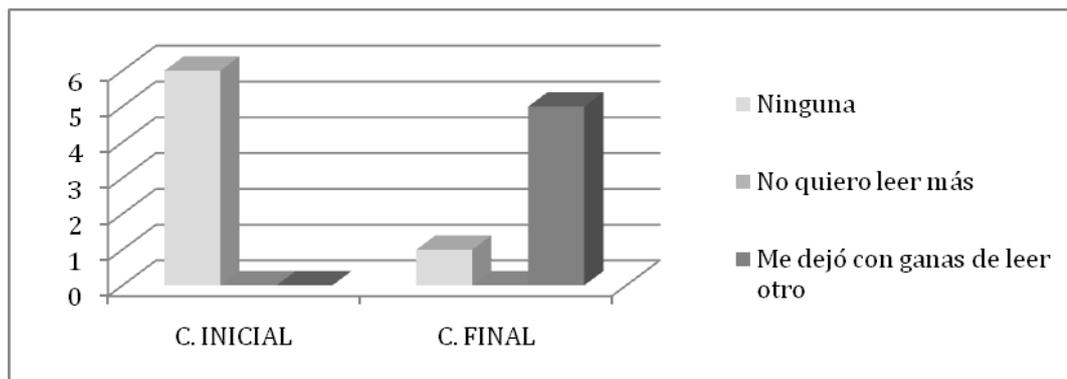


Gráfico 87: Diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” y “Edad 15 años” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Edad*, en el valor de “15 años”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable interviniente *Sensación producida por la última lectura*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,014. El gráfico y la distribución de las frecuencias indican cómo se produjo una mejora sustancial en el alumnado del grupo experimental que tenía 15 años en las sensaciones que les produjo la última obra literaria que habían leído, pues en el primer cuestionario, antes de la realización de los talleres de animación lectora la única respuesta fue “Ninguna”, mientras que la respuesta mayoritaria en el cuestionario final fue “Me dejó con ganas de leer otro”, opción preferida por 5 de los 6 alumnos con 15 años.

A continuación se muestran los resultados de la correlación entre *Lectura voluntaria actual* y *Edad madre de 30 a 40 años*:

<i>Lectura voluntaria actual – Edad madre de 30 a 40 años</i>	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	6	2	8
No	0	4	4
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,014		

Tabla 107: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la relación entre las variables “Lectura voluntaria actual” y “Edad madre” de 30 a 40 años en el cuestionario inicial y en el final.

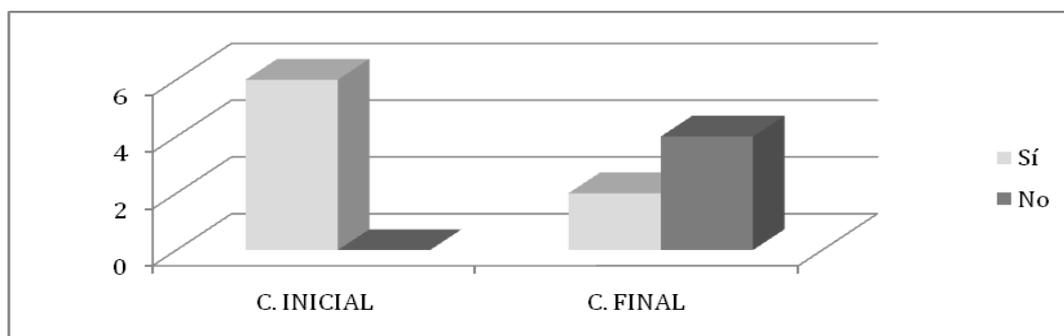


Gráfico 88: diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables *Lectura voluntaria actual* y *Edad madre de 30 a 40 años* en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Edad madre*, en el valor de “de 30 a 40 años”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Lectura voluntaria actual*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,014.

Estos datos se pueden interpretar afirmando que si la edad de la madre se comprende entre 30 y 40 años influye de forma negativa en la voluntariedad con la que el sujeto se enfrenta a la lectura. Influye de forma negativa porque en el momento en el que se realizó el cuestionario inicial, todos los sujetos del grupo experimental cuyas madres tenían una edad comprendida entre los 30 y los 40 años estaban leyendo voluntariamente un libro que no estuviera dentro del contenido curricular de alguna de las asignaturas que cursaban; sin embargo, en el momento en el que se realizó el cuestionario final, cuatro de los seis alumnos con madres cuya edad está comprendida entre los 30 y los 40 años, no estaban leyendo ningún libro de forma voluntaria.

En cuanto a la correlación entre las variables *Lectura voluntaria actual* e *Instrucción madre bachiller o FP* se observan los siguientes resultados:

<i>Lectura voluntaria actual - Instrucción madre Bachiller o FP</i>	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	0	2
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,046		

Tabla 108: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación entre las variables “Lectura voluntaria actual” e “Instrucción madre bachiller o FP” en el cuestionario inicial y en el final.

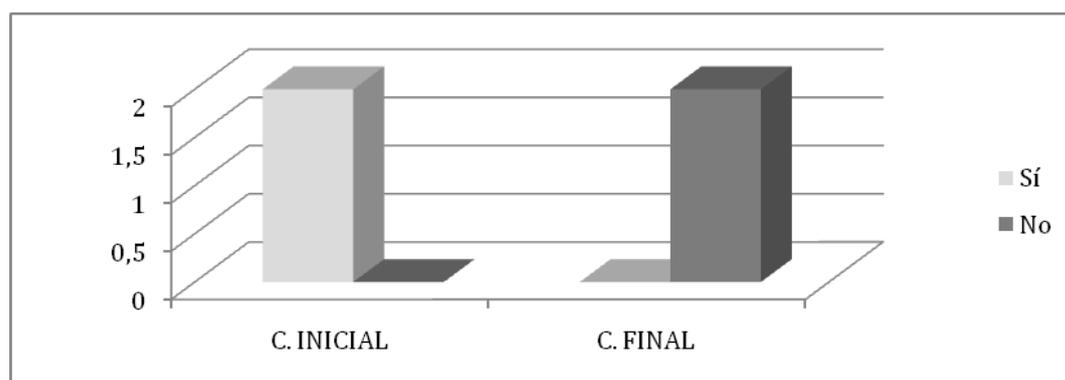


Gráfico 89: diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables *Lectura voluntaria actual* e *Instrucción madre bachiller o FP* en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Instrucción madre*, en el valor de bachiller o FP, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Lectura voluntaria actual*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,046.

Según estos datos, se puede interpretar que la instrucción de la madre influye negativamente en la elección voluntaria de un libro de lectura por parte del alumnado. En el cuestionario inicial, los dos sujetos del grupo experimental cuyas madres tenían un título de Bachiller o FP sí estaban leyendo un libro de forma voluntaria, mientras que en el cuestionario final, tras la realización de los talleres de animación lectora abandonaron este hábito. Sin embargo, estos datos, como otros analizados en las correlaciones, deben valorarse teniendo en cuenta el pequeño tamaño de la muestra, pues no parece lógico, a primera vista, que a más instrucción de los progenitores, peor actitud ante la lectura. Se tendría que realizar un estudio posterior en el que se intentara verificar este dato, para ello el alumnado con madres con estudios de bachillerato o FP tendría que ser superior al utilizado en este estudio.

La correlación que se establece entre *Lectura voluntaria actual* y *Profesión madre trabajo manual* queda reflejada en la tabla 109 y el gráfico 90:

Lectura voluntaria actual – Profesión madre trabajo manual	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	2	7
No	0	3	3
Chi-Cuadrado	4,286		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,038		

Tabla 109: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la relación entre las variables “Lectura voluntaria actual” y “Profesión madre trabajo manual” en el cuestionario inicial y en el final.

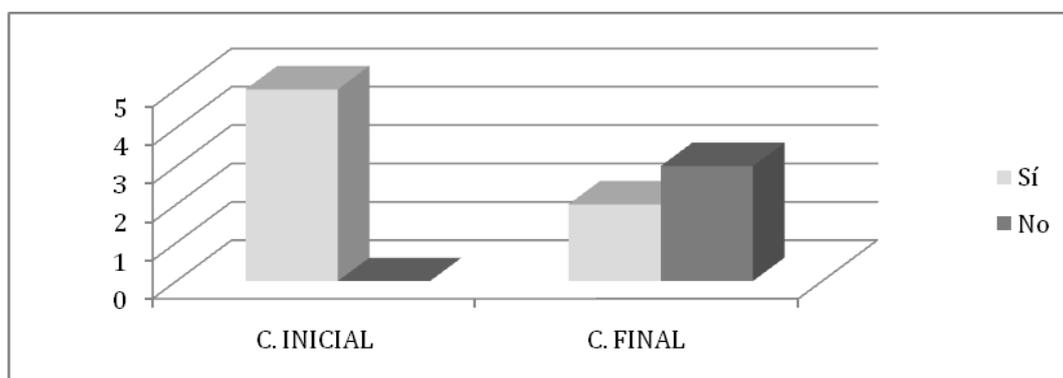


Gráfico 90: diagrama de barras del análisis estadístico de la relación entre las variables Lectura voluntaria actual y Profesión madre trabajo manual en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Profesión madre*, en el valor de “trabajo manual”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Lectura voluntaria actual*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,038.

Según estos datos, la profesión de la madre, si se trata de un trabajo manual, afecta negativamente al hecho de que el alumnado lea de forma voluntaria, pues en el cuestionario inicial los cinco alumnos cuyas madres tenían una profesión de estas características leían

voluntariamente; sin embargo, tras los talleres de animación lectora, tres de ellos abandonaron esta práctica.

La correlación entre la variable dependiente *Sensación producida por la última lectura* y la variable interviniente *Profesión madre trabajo manual* muestra los siguientes resultados:

<i>Sensación producida por la última lectura y Profesión madre trabajo manual</i>	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	5	0	5
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	5	5
Chi-Cuadrado	10,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,007		

Tabla 110: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la relación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” y “Profesión madre trabajo manual” en el cuestionario inicial y en el final.

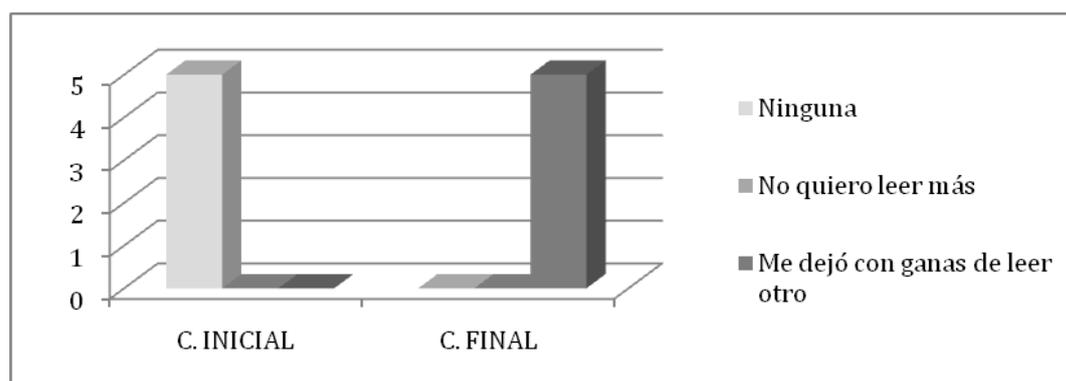


Gráfico 91: diagrama de barras del análisis estadístico de la relación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” y “Profesión madre trabajo manual” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Profesión madre*, en el valor de “trabajo manual”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Sensación producida por la última lectura*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,007.

El estudio estadístico refleja cómo la profesión de la madre, si es un trabajo manual, influye positivamente en la sensación producida por la última lectura a los sujetos del grupo experimental. Los cinco alumnos cuyas madres tenían un trabajo manual, y que en el primer cuestionario habían afirmado que no les había producido ninguna sensación el último libro leído, afirman en el cuestionario final todos ellos, que su última lectura les dejó con ganas de leer otro libro. Se produce, como vemos en el gráfico, una relación entre el hecho de que la madre del alumnado tenga una profesión manual, y que este mejore en su actitud ante la lectura tras los talleres de animación lectora.

En cuanto a la correlación entre *Sensación producida por la última lectura* y *Edad padre de 30 a 40 años*, los datos quedan registrados en la tabla 111 y el gráfico 92:

<i>Sensación producida por la última lectura y Edad padre de 30 a 40 años</i>	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	3	0	3
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	3	3
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,050		

Tabla 111: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la relación entre las variables “*Sensación producida por la última lectura*” y “*Edad padre de 30 a 40 años*” en el cuestionario inicial y en el final.

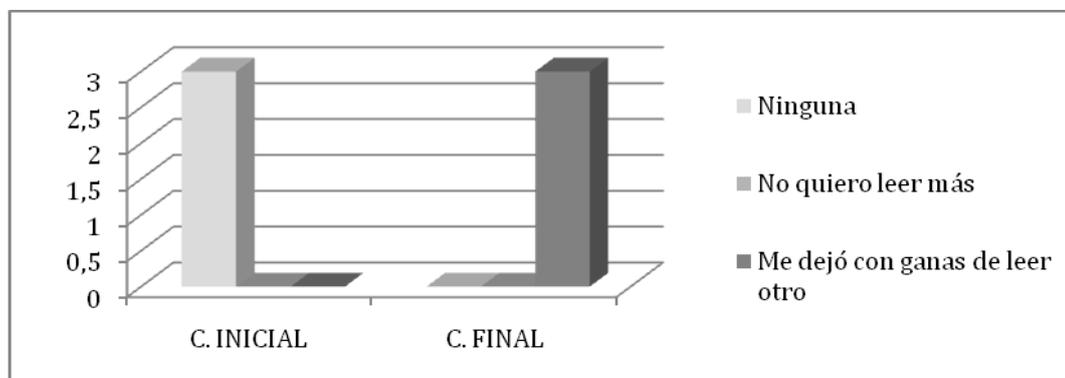


Gráfico 92: diagrama de barras del análisis estadístico de la relación entre las variables “*Sensación producida por la última lectura*” y “*Edad padre de 30 a 40 años*” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Edad padre*, en el valor de “De 30 a 40”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Sensación producida por la última lectura*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,05.

Se puede afirmar que existe una influencia entre la edad del padre, si este tiene entre 30 y 40 años, y la mejora de la actitud del alumnado ante la lectura, tal y como se aprecia en esta variable, pues los tres alumnos con padres con edades comprendidas en este rango, a comienzo de curso afirmaron que el último libro leído no les había producido ninguna sensación; sin embargo, tras los talleres de animación lectora, el último libro les dejó con ganas de leer otro.

La tabla 112 y el gráfico 93 muestran los resultados de la correlación entre *Sensación producida por la última lectura* e *Instrucción padre sin estudios*.

<i>Sensación producida por la última lectura e Instrucción padre sin estudios</i>	C. INICIAL	C. FINAL	N.º Total
Ninguna	4	0	4
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,036		

Tabla 112: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” e “Instrucción padre sin estudios” en el cuestionario inicial y en el final.

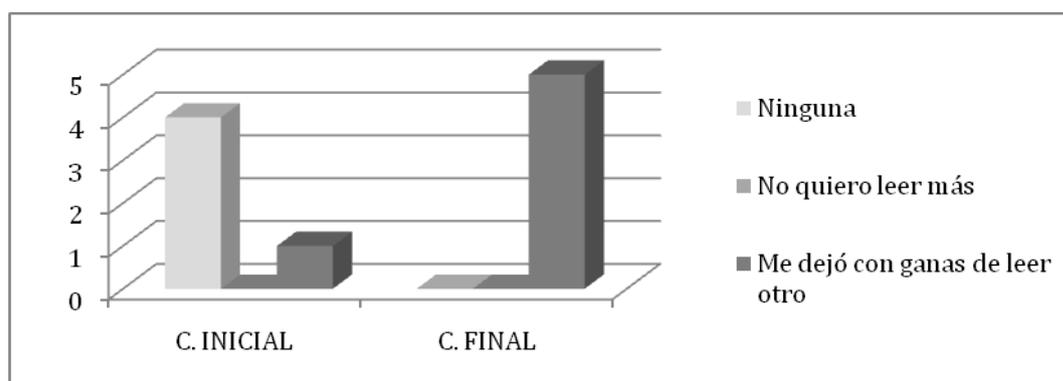


Gráfico 93: diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” e “Instrucción padre sin estudios” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Instrucción padre*, en el valor de “Sin estudios”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente Sensación producida por la última lectura, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,036.

Como se puede observar en el gráfico, existe una relación entre el hecho de que no exista instrucción en los padres de los sujetos del grupo experimental, y el hecho de que haya mejorado su actitud ante la lectura. Se produce un cambio en la sensación que les produjo la última lectura, pues los cinco sujetos acaban afirmando en el cuestionario final que les dejó con ganas de leer otro libro. Ocurre al contrario que con la instrucción de la madre, y no parece lógico en un primer análisis, que a menor instrucción de los progenitores, exista una mejora de la actitud ante la lectura, por esto, esta debe ser otra de las características que necesite de una investigación posterior ampliada para su refutación.

En el caso de la correlación entre *Uso del sistema de préstamo de la biblioteca y Lecturas: periódicos, revistas, tebeos...*, las cifras se muestran en la tabla 113 y el gráfico 94:

<i>Uso del sistema de préstamo de la biblioteca y Lecturas: periódicos, revistas, tebeos</i>	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	2	2
No	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,046		

Tabla 113: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación entre las variables “Uso del sistema de préstamo” y “Lecturas: periódicos, revistas, tebeos” en el cuestionario inicial y en el final.

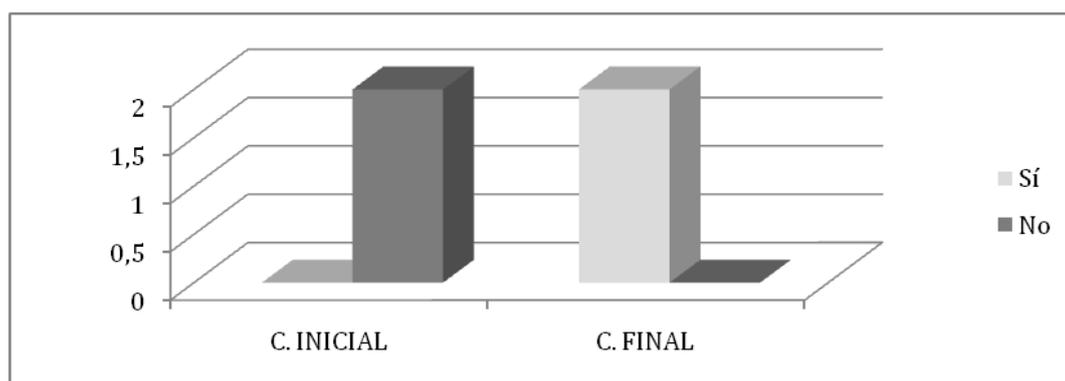


Gráfico 94: diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables “Uso del sistema de préstamo” y “Lecturas: periódicos, revistas, tebeos” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Lecturas*, en el valor de “periódicos, revistas y tebeos”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Uso del sistema de préstamo*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,046.

Como se puede observar en el gráfico 92 y en la tabla 110, se ha producido una relación entre ambas variables, pues los dos alumnos que a comienzo de curso afirmaban que no utilizaban el sistema de préstamo de la biblioteca, y cuyo tipo de lecturas favoritas son los periódicos, las revistas y los tebeos, afirman en el cuestionario final que utilizan regularmente este servicio de la biblioteca del centro. Se puede interpretar afirmando que han acudido con mayor frecuencia a la biblioteca en busca de este tipo de lecturas.

A continuación se muestran los datos de la correlación entre la variable dependiente *Lectura voluntaria actual* y la variable interviniente *Trabajo futuro manual*:

<i>Lectura voluntaria actual y Trabajo futuro manual</i>	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	7	3	10
No	1	5	6
Chi-Cuadrado	4,267		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,039		

Tabla 114: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación entre las variables “Lectura voluntaria actual” y “Trabajo futuro manual” en el cuestionario inicial y en el final.

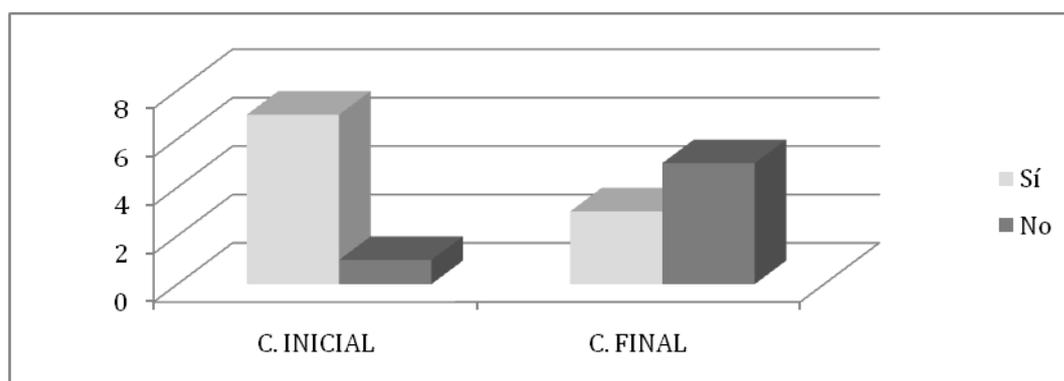


Gráfico 95: diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables “Lectura voluntaria actual” y “Trabajo futuro manual” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Trabajo futuro*, en el valor de “Trabajo manual”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Lectura voluntaria actual*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,039.

El estudio estadístico ofrece datos que permiten afirmar que el trabajo que el alumnado desea tener en un futuro (si es un trabajo manual, y no intelectual o artístico), influye negativamente en su actitud ante la lectura, pues de los ocho alumnos del grupo experimental que desean tener este tipo de trabajo, cinco abandonaron la lectura como afición voluntaria. Este resultado parece tener cierta lógica, pues el alumnado que no tiene una predisposición al estudio o sensibilidad artística o literaria y que por lo tanto prefiere realizar un trabajo manual, tiene mayor dificultad para leer de forma voluntaria.

Si se observa la correlación entre *Sensación producida por la última lectura* y *Trabajo futuro manual*, los resultados obtenidos son los siguientes:

<i>Sensación producida por la última lectura y Trabajo futuro manual</i>	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	7	1	8
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	7	8
Chi-Cuadrado	9,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,011		

Tabla 115: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la correlación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” y “Trabajo futuro manual” en el cuestionario inicial y en el final.

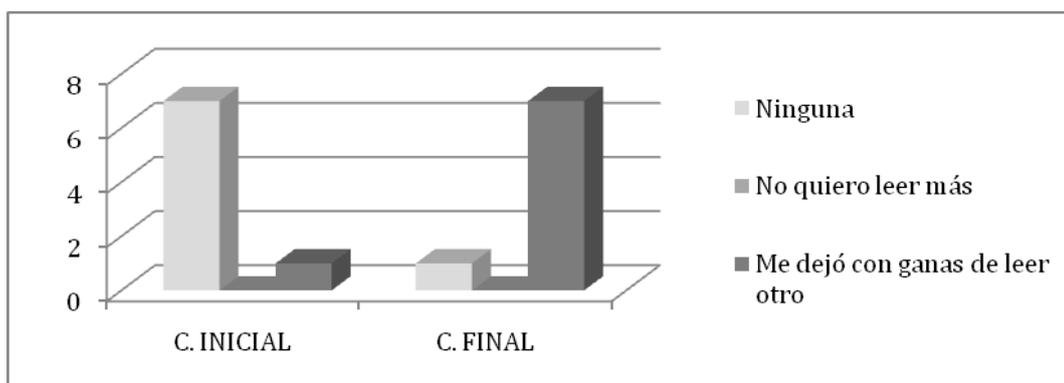


Gráfico 96: diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” y “Trabajo futuro manual” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Trabajo futuro*, en el valor de “trabajo manual”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Sensación producida por la última lectura*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,011.

Si se observan la tabla y el gráfico, se puede afirmar que influye de forma positiva que el alumnado desee tener un trabajo manual, en su actitud ante la lectura, pues como indican los datos, de los ocho alumnos que desean tener un trabajo manual, siete de ellos afirman en el cuestionario final que el último libro leído les dejó con ganas de leer otro libro, frente a su respuesta en el cuestionario inicial, donde siete de ellos habían afirmado que no les había producido ninguna sensación.

Por último, el análisis de la correlación entre *Sensación producida por la última lectura* y *Valoración del uso del español*, muy bueno ofrece los siguientes resultados:

<i>Sensación producida por la última lectura y Valoración del uso del español muy bueno</i>	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	7	1	8
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	7	8
Chi-Cuadrado	9,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,011		

Tabla 115: distribución de frecuencias y análisis estadístico de la relación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” y “Valoración del uso del español muy bueno” en el cuestionario inicial y en el final.

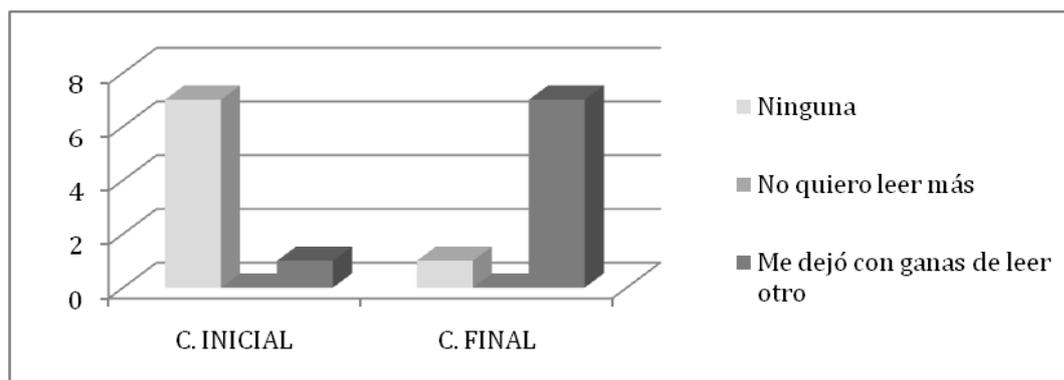


Gráfico 97: diagrama de barras del análisis estadístico de la correlación entre las variables “Sensación producida por la última lectura” y “Valoración del uso del español muy bueno” en el cuestionario inicial y en el final.

La variable interviniente *Valoración del uso del español*, en el valor de “muy bueno”, ofrece resultados estadísticamente significativos si la relacionamos con la variable dependiente *Sensación producida por la última lectura*, pues el p-valor que ofrece el estudio es de 0,011.

Al igual que en la variable anterior, se puede observar cómo la valoración que tiene el alumnado de su propio uso del español (muy bueno) influye de forma significativa en la mejora de su actitud ante la lectura, pues se observa una mejoría en la sensación que les produce la última lectura, que según la afirmación de siete de los sujetos en el cuestionario final es “Me dejó con ganas de leer otro”.

3.2. Análisis de los resultados estadísticamente significativos en las correlaciones entre las variables dependientes e intervinientes

Si se realiza un estudio completo de todas las correlaciones que aportan resultados estadísticamente significativos se pueden formular interpretaciones que trascienden al análisis particular de cada correlación.

Se observa cómo en casi todas las correlaciones con estos resultados, la relación se produce entre algunas variables intervinientes y dos variables dependientes.

Una de estas variables dependientes es *Sensación producida por la última lectura*, que ofrece resultados positivos, es decir, que indican que el alumnado ha mejorado su actitud ante la lectura, concretamente en las sensaciones que percibió tras la lectura de la última obra literaria, tras la realización de los talleres de animación lectora. Esto le ocurre al alumnado de 15 años, cuyas madres tienen un trabajo manual, con padres con edades comprendidas entre los 30 y 40 años y sin estudios, con deseo de tener un trabajo manual en el futuro y que valoran positivamente su uso del español.

Otra de las variables dependientes con más resultados estadísticamente significativos en relación con las variables intervinientes es *Lectura voluntaria actual* que ofrece resultados negativos, pues el alumnado con unas características concretas no estaba leyendo un libro de forma voluntaria en el momento en el que se realizó el cuestionario final, aunque sí lo estaba haciendo al comenzar el curso escolar. Este alumnado tiene 15 años, la profesión de sus madres es manual, sus madres tienen entre 30 y 40 años, tienen estudios de bachillerato o FP y ellos tienen deseos de tener un trabajo manual en el futuro.

Por último, se observa cómo mejora el uso del sistema de préstamo bibliotecario por parte de aquellos alumnos cuyas lecturas del ámbito familiar son los periódicos, revistas o tebeos.

Se pueden interpretar estos resultados como la necesidad de continuar con el programa de animación lectora para afianzar en el alumnado las mejoras conseguidas con los talleres, pues se observa una primera mejoría en la actitud: el alumnado se siente bien tras leer un libro; sin embargo necesita dar el siguiente paso que es leer de forma voluntaria. Si se continuara con las actividades de animación lectora se podría incidir en estas mejoras.

En cuanto las variables intervinientes relacionadas con la mejoría de la actitud, en concreto con la sensación que produce la lectura, cabe destacar el hecho de que se produce en el caso de que los padres sean jóvenes, algo que se puede relacionar con la vitalidad que se presupone a esta franja de edad. También en alumnos con 15 años, es decir, aquellos que únicamente han repetido un curso, por lo tanto, no tienen tanto desfase curricular, que carecen de autocrítica porque valoran positivamente su uso del español y que desean tener un trabajo que no esté relacionado con el ámbito intelectual o el artístico. Al igual que en uno de los casos de las correlaciones estadísticamente no significativas, pueden observarse estas características no de forma individual, sino en conjunto, es decir, como aquellas que definen a un grupo de alumnos que no están totalmente desmotivados, pero que la formación académica no es una de sus prioridades. Tienen desfase curricular, pues han repetido un curso escolar, pero están motivados por padres cuya vitalidad, ligada a su franja de edad, les invita a mejorar su relación con la lectura, a pesar de no tener formación académica, y su situación económica no es de las más negativas dentro del contexto pues sus madres tienen un trabajo de carácter manual.

Las variables intervinientes que manifiestan una correlación negativa con la variable *Lectura voluntaria actual* indican que el grupo de alumnos que abandonó la lectura al finalizar el curso escolar tenía 15 años, una característica que indicaba una mejoría en la variable analizada anteriormente, que sus madres son jóvenes, tienen trabajo manual, estudios de bachillerato o FP, y que ellos desean tener un trabajo de carácter manual. En principio no parece existir una relación lógica en estas correlaciones lo que nos invita a pensar que el alumnado probablemente abandonó la lectura por estar al final del curso

escolar, momento en el que tenían que dedicar más tiempo a otras tareas académicas que iban a ser evaluadas, sumada esta circunstancia al cansancio acumulado durante el curso. Otra causa probable ya comentada en casos anteriores es el reducido número de sujetos que participó en el experimento, hecho que puede estar relacionado con la disminución de la fiabilidad de los resultados estadísticamente significativos. Estos dos problemas pueden solventarse en próximas investigaciones realizando el cuestionario final antes de la última evaluación o en un momento en el que el alumnado no haya llegado a extenuarse, e incrementando el número de sujetos participantes en el estudio.

Igual que con las correlaciones que no eran estadísticamente significativas analizadas en el apartado anterior, los resultados de nuestra investigación difieren en algunos aspectos de los datos que se reflejan en las pruebas PISA realizadas en el año 2015. Este informe indica que el alumnado con un Índice Social Económico y Cultural bajo tiene unos resultados menores en rendimiento que aquellos cuyo ISEC es mayor. Este índice está compuesto por la ocupación profesional y el nivel educativo de los progenitores así como por los recursos disponibles en el hogar, a saber, el número de libros y de dispositivos digitales. En España la relación entre este índice y el nivel de rendimiento es mayor que entre los países de la OCDE o de la UE, ofreciendo un nivel de equidad negativo, un $-0,51$, mientras que para los países citados anteriormente es de $-0,04$ o $-0,07$ respectivamente. Sin embargo, en nuestro estudio encontramos datos dispares, pues cifras referentes al estado de los padres en desempleo indican resultados positivos mientras que otras relativas a estudios en las madres reflejan resultados negativos.

De forma más concreta explicamos estos datos dispares. La variable *Instrucción padre* en su valor “Sin estudios” establece una correlación positiva con la variable dependiente *Sensación producida por la última lectura*. Ocurre el caso opuesto con la variable interviniente *Instrucción madre* en su valor “Bachillerato o FP” que se relaciona de forma negativa con la variable *Lectura voluntaria actual*, por lo tanto, en el primer caso se observa que a menor nivel de estudios de los padres mejor cambio de la actitud ante la lectura, y que a peor nivel de estudios de las madres se produce un empeoramiento en este sentido.

Otro resultado sorprendente es el que se produce en relación con la variable interviniente *Profesión madre* en su valor “trabajo manual” pues en relación con la variable *Sensación producida por la última lectura* genera resultados positivos mientras que con *Lectura voluntaria actual* los datos son negativos.

Como hemos indicado en el apartado anterior, la desconexión entre ambos estudios puede estar ligada al número de sujetos que participan en cada uno de ellos, claramente reducido en el caso que nos ocupa. Las circunstancias personales de cada alumno pueden

hacer variar las respuestas esperadas. Aun así, al tratarse de resultados estadísticamente significativos tienen una relevancia patente, por lo que puede no ser el único motivo de estos resultados dispares a los de las pruebas PISA, es importante encontrar la variable que produce esta incoherencia y que debe estar en el contexto. Para ello, un estudio posterior con una mayor indagación en los factores socioculturales del alumnado podría contribuir a despejar la incógnita.

CONSIDERACIONES FINALES

1. Introducción

En este capítulo se desarrollarán las conclusiones a las que se ha llegado en este estudio tras el análisis de los resultados estadísticos con los objetivos de confirmar las hipótesis que se planteaban al comienzo de la investigación, exponer las ideas que se deducen del estudio y, en su caso, enunciar nuevas hipótesis para estudios posteriores.

Tal y como se planteó en el capítulo 6, la presente investigación es de carácter exploratorio, es decir, se podrán deducir conclusiones del análisis de los datos, así como confirmar o desmentir unas hipótesis generales que se plantearon al inicio de la investigación y que delimitaban el objeto de estudio para que resultara más sencilla su concreción. Estas hipótesis se dividieron en una serie de objetivos que permitían delimitar mejor el estudio. Ni las unas ni los otros eximen de la posibilidad de encontrar una serie de ideas o afirmaciones, productos de las conclusiones, que no hayan sido definidas previamente en las hipótesis y objetivos, debido al carácter exploratorio del estudio.

En primer lugar se desarrollarán las conclusiones vertidas por la investigación sobre las hipótesis del estudio intergrupos para los dos ámbitos, el referido a la actitud ante la lectura y el referido a la expresión escrita; a continuación se expondrán las conclusiones sobre las hipótesis del estudio intragrupos y por último las conclusiones del estudio que pone en relación las variables intervinientes y las variables dependientes.

2. Conclusiones principales

2.1. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intergrupos

2.1.1. Conclusiones sobre la hipótesis referida a la actitud ante la lectura

La hipótesis para el estudio intergrupos referida a la actitud ante la lectura es que la actitud ante la lectura del alumnado del grupo experimental mejorará más que la actitud ante la lectura del alumnado del grupo de control, tras el desarrollo del programa de talleres de animación lectora.

Para esta hipótesis se formularon una serie de objetivos que facilitarían la lectura del análisis estadístico. Son los mismos que los indicados para el estudio intragrupos. Se siguieron los objetivos tanto en el estudio de los resultados del cuestionario inicial como en el cuestionario final. Tras el análisis de los datos del cuestionario inicial se puede afirmar que la situación de partida de ambos grupos es similar. Esto es positivo para la investigación pues sitúa a todos los sujetos en una situación de homogeneidad, algo que ya había sido determinado tras el estudio de las variables intervinientes, y que ahora se ratifica en la actitud ante la lectura. Si esta situación no fuera de igualdad, los resultados que ofreciera el cuestionario final no serían tan fiables. La homogeneidad garantiza parte de la rigurosidad de la investigación.

En cuanto a los resultados del cuestionario final, el análisis ofrece las siguientes conclusiones. El primer objetivo era conocer la cercanía del sujeto hacia la lectura. Tras el análisis estadístico de las variables *Actividad preferente en el tiempo libre* y *Valoración de las lecturas* en los cuestionarios finales de los grupos experimental y de control, se puede afirmar que existe una progresión en la cercanía del sujeto hacia la lectura en el grupo experimental, aunque no estadísticamente significativa, tras la realización de los talleres de animación lectora.

El segundo objetivo, determinar si el hábito lector se establece en el sujeto de forma voluntaria, llevó al análisis estadístico de las variables *Lectura voluntaria actual*, *Última lectura voluntaria*, *Sensación producida por la última lectura*, *Influencias en la elección de un libro* y *Tiempo dedicado a la lectura*. En los cuestionarios finales de ambos grupos se puede concluir que sí se ha producido una mejoría en la voluntariedad con la que el sujeto establece el hábito lector en el grupo experimental tras el desarrollo de los talleres de animación lectora. Se ha llegado a esta conclusión tras los datos estadísticamente significativos de las variables *Sensación producida por la última lectura* e *Influencias en la elección de un libro*, así como por los datos positivos aunque no estadísticamente significativos de las variables *Última lectura voluntaria* y *Tiempo dedicado a la lectura*.

El tercer objetivo consistía en conocer los sentimientos que la lectura inspira en el sujeto estableciendo una relación entre la afición lectora y el libro como regalo. Producido el análisis estadístico de las variables *Regalo preferido* y *Sensación que produce el regalo de un libro*, se puede afirmar que en el grupo experimental, tras el desarrollo de los talleres de animación lectora, los sujetos perciben de forma ligeramente más positiva el libro como regalo, aunque los datos aportados por los cuestionarios no sean estadísticamente significativos.

Para alcanzar el cuarto objetivo, averiguar el tipo de lecturas preferidas por el sujeto, se analizó la variable *Tipo de lectura preferida* en la que se observa que no existen diferencias en las lecturas preferidas de los sujetos de los grupos experimental y de control tras el programa de talleres de animación lectora.

El objetivo número cinco era establecer el uso de las bibliotecas públicas y escolares que hace el sujeto. Para ello se analizaron las variables *Uso del sistema de préstamo* y *Asistencia a la biblioteca del centro*, y se puede afirmar que no se han producido transformaciones significativas en ninguno de los dos grupos, si bien se observan ligeras divergencias, estadísticamente no significativas, que sitúan al grupo de control en una situación más favorable que al grupo experimental en el uso que hacen de las bibliotecas públicas y escolares. Esto se debe a la ausencia de biblioteca de aula en el grupo de control y a su presencia en el grupo experimental, hecho que anulaba la necesidad entre el alumnado de este último grupo de tener que asistir a la biblioteca de centro a pesar de las actividades realizadas en este espacio.

El sexto objetivo, reconocer si el sujeto lleva la lectura a un nivel social por encima del personal, llevó al análisis de la variable *Personas con quien comenta las lecturas*. En los cuestionarios finales se puede afirmar que, aunque los datos no sean estadísticamente significativos, los sujetos del grupo experimental tras la realización de los talleres de animación lectora llevan la lectura a un nivel social, por encima de los sujetos del grupo de control.

El último objetivo era conocer si al sujeto le gusta la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Tras el análisis estadístico de la variable *Grado de satisfacción con la asignatura* podemos afirmar que no existen cambios entre los sujetos de los grupos experimental y de control en cuanto a su gusto por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que era bastante alta desde el comienzo.

Como conclusión general podemos afirmar que la hipótesis establecida al inicio de la investigación se ha confirmado, la actitud ante la lectura del alumnado del grupo experimental ha mejorado más que la actitud ante la lectura del alumnado del grupo de control tras el desarrollo del programa de talleres de animación lectora. Esta afirmación se

desprende de los resultados estadísticamente significativos en dos de las variables, y, aunque no estadísticamente significativos, sí ligeramente positivos en otras cuatro variables. Al igual que en el estudio intragrupos, la voluntariedad con la que el alumnado se ha acercado a la lectura tras los talleres de animación lectora ha sido el aspecto que más ha mejorado entre el alumnado del grupo experimental, en este caso en relación con el alumnado del grupo de control. El resto de aspectos han sufrido ligeras mejorías que pueden consolidarse a largo plazo si se continúa con el programa en el aula durante otro curso escolar, y los resultados pueden valorarse con más fiabilidad si se produce un estudio con una muestra mayor. La explicación de por qué los resultados relacionados con el ámbito bibliotecario favorecen más la actitud del grupo de control es similar a la otorgada en el apartado anterior, al alumnado se le facilitaron los libros desde el aula, hecho que pudo contribuir al empeoramiento de los hábitos en este sentido, a pesar de realizar actividades que aumentarían la frecuencia de su visita a este espacio.

Si comparamos estos resultados con el trabajo de Perdomo (2005), se puede afirmar que en centros de compensación educativa como en el que se ha realizado este estudio, los talleres de animación lectora también producen una mejoría en los hábitos lectores del alumnado¹. Dicho proyecto ofreció, entre otras, conclusiones que nos permitieron diseñar las hipótesis generales de nuestro estudio exploratorio para centros de compensación educativa; que un proyecto continuado de animación a la lectura podía crear condiciones favorables para fomentar los hábitos lectores y que el alumnado podía descubrir el placer de la lectura voluntaria.

2.1.2. Conclusiones sobre la hipótesis referida a la expresión escrita

La hipótesis para el estudio intergrupos referida a la expresión escrita es que la expresión escrita del alumnado del grupo experimental mejorará tras la realización del programa de talleres de animación lectora, más que la expresión escrita del alumnado del grupo de control.

Para el estudio de esta hipótesis se determinó el objetivo de cuantificar el nivel de las diferentes propiedades textuales en cada uno de los ejercicios prácticos, al igual que se hizo con el estudio intragrupos. Las variables dependientes que han sido objeto de estudio en la presente investigación para la expresión escrita han sido *Coherencia, Cohesión, Corrección, Adecuación, Presentación y Estilo*.

Tras el estudio estadístico de las variables en el grupo de control y en el grupo experimental se puede afirmar que se ha producida una mejoría en la expresión escrita en el

¹ Al igual que ocurrió en la investigación que se realizó a alumnos de 4.º de ESO durante el curso 1998-1999.

grupo experimental tras la realización de los talleres de animación lectora, pues se han constatado mejoras estadísticamente significativas en la propiedad textual de la cohesión, y estadísticamente no significativas en las propiedades textuales de la coherencia, la corrección, la adecuación y la presentación. Se han visto cambios notables en aspectos como el dominio del uso de los campos léxicos, un uso adecuado de algunas figuras de repetición, la utilización de deícticos espaciales y temporales o de enlaces, conectores y marcadores textuales, todo esto referente a la cohesión. También se perciben en los últimos escritos ligeras mejoras en la coherencia de los textos, pues ofrecen el contenido necesario, ordenan la exposición de las ideas y disponen correctamente los párrafos. En cuanto a la corrección, se observa cómo el alumnado también ha disminuido el número de errores morfosintácticos, léxicos y ortográficos. Se percibe un tímido perfeccionamiento en la adecuación, pues escriben textos más apropiados al destinatario y al contexto, y con más claridad en sus objetivos. También se observa una presentación más legible, más limpia y con una mejor correlación entre los espacios y el texto. Sin embargo, en ninguno de los ejercicios de expresión escrita se observa un mínimo cambio en el estilo, ni entre los ejercicios del grupo experimental, ni en los del grupo de control. Se trata de una propiedad textual que precisa de un tratamiento especializado y muy profundo para su progresión y dominio previo de las otras.

Se ha confirmado, por lo tanto, la hipótesis establecida al principio de la investigación, la expresión escrita del grupo experimental, tras el desarrollo de los talleres de animación lectora, ha mejorado más que la del grupo de control, aunque estos resultados no son tan positivos como los relativos a la actitud del alumnado frente a la lectura, pues solo una de las variables presenta resultados estadísticamente significativos. Esto nos lleva a afirmar, que si bien el programa de animación lectora tiene efectos positivos en la expresión escrita del alumnado de secundaria, si queremos que produzcan textos escritos de calidad, el programa deberá tener mayor continuidad en el tiempo e incluir más y actividades específicas dirigidas a la mejora de la escritura. En este punto, coincidimos con las afirmaciones realizadas por Perdomo en su estudio (2005), en el que el alumnado mejoró notablemente aspectos relacionados con el hábito lector y en producción escrita, aunque se anotaron distintos matices que tendrían que tenerse en cuenta a la hora de utilizar esta herramienta metodológica en clase para conseguir con éxito los objetivos propuestos: planificación de las estrategias necesarias o evaluación exhaustiva de la expresión escrita. También se han obtenido resultados similares en relación con la escritura a los recabados por Gómez-Villalba (2007), que, afirma que en las habilidades lingüísticas estudiadas, es decir, en vocabulario, ortografía y composición escrita, no consiguieron resultados estadísticamente significativos. Esto nos lleva a aseverar que la herramienta del taller de animación lectora en la expresión escrita puede conseguir resultados más favorables siempre

y cuando el tiempo dedicado a estos programas de intervención sea prolongado y se intensifiquen las actividades dirigidas a fomentar las producciones escritas de calidad.

2.2. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intragrupos

2.2.1. Conclusiones sobre la hipótesis referida a la actitud ante la lectura

La hipótesis para el estudio intragrupos referida a la actitud ante la lectura es la siguiente: la actitud ante la lectura del alumnado del grupo experimental mejorará a lo largo del curso tras la realización del programa de talleres de animación lectora.

Para esta hipótesis, el estudio ha propuesto una serie de objetivos que facilitarán la lectura del análisis estadístico.

El primer objetivo era conocer la cercanía del sujeto hacia la lectura. Tras el estudio de las variables *Actividad preferente en el tiempo libre* y *Valoración de las lecturas* en el grupo experimental antes y después de la realización de los talleres de animación lectora, podemos concluir que se ha producido una progresión en la cercanía del sujeto hacia la lectura, debido al cambio estadísticamente significativo de la variable *Valoración de las lecturas*. No ha sucedido así en la variable *Actividad preferente en el tiempo libre*, donde no se ha percibido ningún cambio después del programa.

El segundo objetivo consistía en determinar si el hábito lector se establece en el sujeto de forma voluntaria. Tras el análisis estadístico de las variables *Lectura voluntaria actual*, *Última lectura voluntaria*, *Sensación producida por la última lectura*, *Influencias en la elección de un libro* y *Tiempo dedicado a la lectura*, en el grupo experimental antes y después de la implantación del programa, se ha llegado a la conclusión de que los talleres de animación mejoran la elección voluntaria del hábito lector por parte del alumnado, pues se ha producido un incremento estadísticamente significativo en las variables *Última lectura voluntaria* y *Sensación producida por la última lectura*.

Asimismo, es necesario destacar que también se ha producido un incremento, aunque no estadísticamente significativo en la variable *Tiempo dedicado a la lectura*. Por lo tanto, tres de las cinco variables que se han incluido en este objetivo han presentado un progreso en el cuestionario final en comparación con el inicial.

El tercer objetivo, conocer los sentimientos que la lectura inspira en el sujeto estableciendo una relación entre la afición lectora y el libro como regalo. Realizado el estudio estadístico de las variables *Regalo preferido* y *Sensación que produce el regalo de un libro* en el grupo experimental antes y después de la realización de los talleres de animación lectora, se puede afirmar que se ha producido un ligero desarrollo en los sentimientos que la lectura inspira en el sujeto al establecer una relación entre la afición

lectora y el libro como regalo. Es una ligera progresión ya que no es estadísticamente significativa; se observa que los valores de ambas variables son más positivos en el cuestionario final que en el inicial, aunque estos cambios no son estadísticamente significativos.

El objetivo número cuatro era averiguar el tipo de lecturas preferidas por el sujeto. Tras la comparación entre el cuestionario inicial y el final para la variable *Tipo de lectura preferida* se observa que no se ha producido ningún cambio en el tipo de lecturas que prefiere el alumnado del grupo experimental. Parece que para que se produzcan cambios en este tipo de variables la transformación en la actitud del alumnado tiene que ser más profunda. Los cambios positivos que se han realizado en la actitud nos animan a afirmar que los talleres de animación lectora pueden mejorar la relación con los libros, pero la transformación no se ha dado de forma tan profunda entre los sujetos de la investigación como para que se atrevan a afirmar que han cambiado sus preferencias en el tipo de lectura o en los aspectos relacionados con sus regalos favoritos. El programa de animación lectora debe ser más intenso o más prolongado en el tiempo y estudiar si así se pueden conseguir estas mejoras.

El quinto objetivo fue establecer el uso que hace el sujeto de las bibliotecas públicas y escolares. Tras el análisis estadístico de las variables *Uso del sistema de préstamo* y *Asistencia a la biblioteca del centro* en el grupo experimental antes y después de la implantación del programa, se ha llegado a la conclusión de que los talleres de animación lectora no han incrementado los resultados para estas variables. Se ha producido incluso un empeoramiento en la frecuencia con la que el alumnado del grupo experimental asiste a la biblioteca del centro, aunque este dato no es estadísticamente significativo. El motivo, es el mismo que se explica para el estudio intragrupos, al disponer de una amplia biblioteca de aula el alumnado del grupo experimental no sintió la necesidad de acceder a la biblioteca del centro a pesar de realizarse diferentes actividades en este espacio.

Como sexto objetivo se determinó reconocer si el sujeto lleva la lectura a un nivel social, por encima del personal. El análisis estadístico de la variable *Personas con quien comenta sus lecturas* en el grupo experimental entre el cuestionario inicial y el final nos permite afirmar que los talleres de animación lectora no han producido cambios significativos en la relación que se establece entre el sujeto y su afición literaria.

El séptimo y último consistía en conocer si al sujeto le gusta la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. El análisis estadístico de la variable *Grado de satisfacción con la asignatura* en el grupo experimental, antes y después de la implantación del programa, ha permitido llegar a la conclusión de que los talleres de animación lectora no han cambiado el gusto de los sujetos por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que tal y como se observa en el cuestionario inicial era muy positiva, por lo que en este caso no era posible una mejoría.

De forma general, y tras el estudio de las catorce variables que han integrado la investigación referente a la actitud del alumnado ante la lectura, se puede afirmar que se ha producido una mejoría tras la realización de los nueve talleres de animación lectora. Los cambios producidos han sido positivos (exceptuando uno de los casos de estudio), y en seis variables, de las cuales tres han ofrecido resultados estadísticamente significativos y tres no estadísticamente significativos pero sí ligeramente positivos y, por lo tanto, susceptibles de consideración para la presente investigación.

Si se aventura una interpretación sobre los resultados de este análisis intragrupos se puede afirmar que la sensación del alumnado tras las diferentes lecturas realizadas en clase y sus talleres de animación lectora es agradable, pues las variables cuya mejora es estadísticamente significativa son las que están relacionadas con la opinión y las sensaciones. Estas tres variables son fundamentales para afirmar que la actitud ha cambiado, aunque quizás esto no se muestre en hechos concretos o en deseos definidos, como una mayor asistencia a la biblioteca o un deseo expreso de preferir el regalo de un libro antes que de un videojuego. La investigación ha comenzado una transformación que necesita de una continuidad para afianzar los cambios producidos en el alumnado. Se observa un avance significativo en la percepción que tienen de la lectura; sin embargo esta mejoría tiene que verse reflejada en otros aspectos concretos, como el hecho de compartir gustos literarios con los demás o reconocer su simpatía por la asignatura. Se observan tímidas progresiones que no alcanzan la significatividad estadística, como en el tiempo dedicado a la lectura, variable que vuelve a indicar que ha comenzado el cambio, pero que este precisa madurar para dar un fruto visible. En cuanto al resultado negativo, es preciso indicar que puede existir un hecho que ha motivado que el alumnado no asistiera frecuentemente a la biblioteca del centro, y es el que se le proporcionaban las lecturas desde el aula. Aunque se realizaban visitas grupales a la biblioteca y se les indicaba que aquel era el lugar para escoger sus lecturas voluntarias, el hecho de que se le facilitara al alumnado los libros necesarios para los talleres puede haber influido en este hábito. Por otro lado, las variables que han quedado sin modificaciones estadísticas indican que el estudio precisa de dos cambios, en primer lugar una ampliación de la muestra que otorgará en un estudio posterior datos con mayor margen de análisis y, en segundo lugar, una continuación de los talleres de animación lectora para confiar en que la continuación de los programas consiga una mejoría en los aspectos que señala cada variable.

Se corrobora, por lo tanto, la hipótesis inicial, que la actitud ante la lectura del alumnado del grupo experimental mejora a lo largo del curso tras la realización del programa de talleres de animación lectora.

2.2.2. Conclusiones sobre la hipótesis referida a la expresión escrita

La hipótesis para el estudio intragrupos referida a la expresión escrita es que la expresión escrita del alumnado del grupo experimental mejorará a lo largo del curso tras la realización del programa de talleres de animación lectora.

Para el estudio de esta hipótesis se determinó el objetivo de cuantificar el nivel de las diferentes propiedades textuales en cada uno de los ejercicios prácticos. Las variables dependientes que han sido objeto de estudio en la presente investigación para la expresión escrita han sido *Coherencia, Cohesión, Corrección, Adecuación, Presentación y Estilo*.

Tras el análisis estadístico de estas variables en el grupo experimental antes y después de la implantación del programa, se ha llegado a la conclusión de que los talleres de animación lectora han logrado una ligera mejoría en la expresión escrita del alumnado, tal y como indican los cambios estadísticamente significativos en la variable *Cohesión* y los cambios positivos aunque no estadísticamente significativos de las variables *Coherencia* y *Adecuación*.

Las propiedades textuales que han podido mejorar los diferentes talleres de animación lectora del programa que se ha realizado en el grupo experimental ha sido especialmente la cohesión. Se han mejorado, por lo tanto, aspectos como el uso de los diferentes campos léxicos, el empleo de las figuras de repetición, de los deícticos espaciales y temporales, la correcta utilización de enlaces, conectores y marcadores textuales o el uso adecuado de la puntuación. Son aspectos gramaticales los que se han mejorado, aunque las actividades relacionadas con la expresión escrita abarcaban todas y cada una de las propiedades textuales que se consideran en este estudio, las modificaciones positivas recaen sobre esta propiedad en concreto.

También se ha producido ligeras mejorías que no tienen relevancia estadística en las propiedades de la coherencia y la adecuación. Se observan, en relación con la coherencia, cambios favorables en el contenido que se ofrece en los textos, en el orden de la exposición de las ideas, así como un mejor dominio de la estructura textual. Tal y como indican en su estudio Romero, Fernández y Núñez (2008), el hecho de que se produzca un cambio en la cohesión lleva implícito un cambio en la coherencia de los textos, pues un texto bien cohesionado, es más coherente.

En cuanto a la adecuación, se intuyen discursos ligeramente más apropiados al contexto, y más claros en su propósito, aunque se mantiene el nivel de formalidad, que es escaso.

Sin embargo, el resto de las propiedades textuales, corrección, presentación y estilo no han mostrado cambios significativos en los escritos del alumnado. Es especialmente significativo el estudio de la variable *Estilo*, que para todos los sujetos en ambos ejercicios,

el inicial y el final, siempre ha obtenido la puntuación peor valorada según la escala empleada. Los escritos del alumnado carecen totalmente de estilo y los talleres de animación lectora no han mejorado esta situación. Probablemente el contexto en el que se ha realizado la investigación sea la causa de este fenómeno, son necesarios muchos cambios adicionales para que el alumnado asimile las características que debe tener un texto, oral o escrito, para que su estilo se considere aceptable. El cambio de esta percepción precisa de un camino complejo compuesto por conceptos y habilidades de diversos ámbitos, y que al final no es otro que una maduración de su alfabetización, proceso que no solo se puede abordar desde la Didáctica de la Lengua Castellana y su Literatura.

De forma general, y tras el análisis de las seis variables que integran el estudio de la expresión escrita en el grupo experimental se puede afirmar que los talleres de animación lectora han producido una ligera mejoría en la expresión escrita del alumnado en los aspectos más básicos, que es lo esperado.

2.3. Conclusiones sobre el estudio de las correlaciones existentes entre las variables intervinientes y las variables dependientes

El estudio en el que se han relacionado las diecisiete variables intervinientes con las veinte variables dependientes pretende conocer qué factores socioculturales y familiares pueden influir en la actitud ante la lectura y en la expresión escrita de los sujetos del grupo experimental. De las diecisiete variables intervinientes solo las siguientes han ofrecido resultados significativos en correlación con las variables dependientes, *Edad*, *Edad de la madre*, *Instrucción de la madre*, *Profesión de la madre*, *Edad del padre*, *Instrucción del padre*, *Lecturas familiares*, *Trabajo futuro* y *Valoración del uso del español*. Algunas de las correlaciones establecen una relación positiva entre el factor sociocultural y familiar y el cambio en la actitud ante la lectura y la expresión escrita, y en otras ocasiones se produce una relación negativa entre ambos datos.

Algunas correlaciones establecidas entre las variables intervinientes y las variables dependientes relativas a la actitud del alumnado ante la lectura aportan resultados de relación negativa. Este es el caso del alumnado que ha dejado de leer un libro de forma voluntaria al finalizar el curso escolar, se trata de un alumnado de 15 años, con deseo de tener un trabajo manual, cuyas madres tienen entre 30 y 40 años, estudios de bachillerato o FP, y un trabajo manual. Tal y como se ha indicado en el capítulo 9, algunas de estas correlaciones parecen ser contradictorias, porque según indican las pruebas PISA existe una relación entre el Índice Social Económico y Cultural y algunos aspectos académicos como puede ser la lectura. Sin embargo, en nuestro estudio se observa una relación entre el hecho de que las madres tengan estudios y trabajo con el abandono de la lectura por parte de sus hijos. Esto puede no deberse

directamente a esta circunstancia, sino al momento en el que se produjo la cumplimentación del cuestionario final, al acabar el curso escolar, cuando el alumnado estaba desmotivado por el cansancio y prefería dedicar su tiempo a otras actividades académicas que fueran a ser evaluadas a través de un examen y no a la lectura.

Las correlaciones que indican una relación positiva nos permiten afirmar que se produce una mejoría de las sensaciones que produce la última lectura al alumnado con 15 años, que desean tener un trabajo manual en el futuro, que valoran positivamente su uso del español, cuyas madres tienen un trabajo manual y sus padres son jóvenes y no tienen estudios. Si se observan estas características en conjunto, el alumnado que tiene una grata sensación después de su última lectura tiene un desfase curricular no muy agudo, en comparación con sus compañeros, pues solo ha repetido un curso, están motivados porque sus padres, debido a su juventud les animan en su proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de no tener formación académica y sus madres mejoran su situación económica al tener un trabajo manual. Al igual que en el caso de la variable anterior comentada, no tiene lógica el hecho de que los progenitores varones sin estudios mejoren la relación del alumnado con la lectura, pero parece que este hecho está compensado por la juventud y la vitalidad que se asocia a esta franja de edad. También se produce una progresión en el uso del sistema de préstamo bibliotecario en aquellos alumnos que entre las lecturas del ámbito familiar se encuentran los periódicos, revistas o tebeos, pero no los libros, que deben ser adquiridos a través de este sistema por parte del alumnado. Por lo tanto, se observa que la edad de los progenitores influye positivamente en la relación con la lectura si se trata de una edad joven, a la que se le presupone vitalidad y energía para la tarea de la educación, el hecho de que los progenitores tengan trabajo y un nivel de estudios de bachiller o FP es positivo para la actitud ante la lectura, así como el hecho de que el alumnado tenga 15 años, es decir, que haya repetido solo un curso, el necesario para poder acceder al programa de Diversificación Curricular en el que están inscritos, pero no dos como el resto de sus compañeros, hecho que implicaría un mayor desfase curricular. Las contradicciones relativas de los resultados divergentes para una misma variable pueden ser el resultado del escaso número de sujetos participantes en la investigación.

Además se han producido mejoras estadísticamente no significativas pero sí con relevancia para el estudio que tienen que ser valoradas debido al número reducido de los sujetos de la investigación. Estos resultados nos han indicado que hay un grupo de alumnos inmigrantes de sexo masculino procedentes de Marruecos, con el árabe como lengua materna y que utilizan esta lengua junto al español en el ámbito escolar, que tienen una familia tradicional, en la que existe un lector, en la que la madre se encarga de su educación a pesar de no tener estudios y que su padre trabaja en un empleo de carácter manual, que han mejorado tímidamente su actitud ante la lectura tras los talleres de animación lectora. Por lo

tanto, estas características en su conjunto, podrían estar relacionadas con un acercamiento a la lectura tras la realización del programa. Son alumnos que ven leer a una persona en su ambiente familiar, con una madre que está dedicada a ellos en exclusiva, también en el ámbito escolar a pesar de carecer de formación académica y cuya situación económica no es excesivamente precaria a pesar del contexto pues los progenitores varones poseen un trabajo manual. Que la lengua materna sea el árabe no se valora como una variable que favorezca la lectura aunque así el hecho de que exista bilingüismo en el ámbito escolar.

El estudio concluye que se ha producido una disminución del tiempo en el que se realizó la última lectura por parte del alumnado marroquí con el árabe como lengua materna y que combina español y árabe en el ámbito escolar. Este alumnado inmigrante es el que tiene las características familiares señaladas anteriormente y cuya actitud ante la lectura mejora más que la del resto. También se observan mejoras relacionadas especialmente con la lectura voluntaria y el ámbito bibliotecario y la edad de los progenitores, cuando está comprendida entre los 30 y los 40 años, es decir, se trata de padres y madres jóvenes con vitalidad para incentivar la lectura en sus hijos.

Sin embargo, algunos de las correlaciones estudiadas han ofrecido datos que no seguían los resultados ofrecidos por el estudios PISA de 2015, donde se afirma que el alumnado de sexo femenino obtiene una mejor puntuación en lectura que el de sexo masculino, no así en esta investigación donde se observan resultados contrarios, pues el alumnado femenino abandona la lectura de forma voluntaria. Tampoco coinciden con aquellos que indican que algunos factores relacionados con el Índice Social Económico y Cultural como la formación académica o el hecho de tener trabajo, son factores que contribuyen a la mejora del aprendizaje pues en el presente estudio en algunas variables dependientes que indican si el alumnado está leyendo un libro al finalizar el curso escolar, se observa un retroceso si estas variables intervinientes entran en relación con ellas. Los datos deben ser analizados con prudencia y volver a interpretarse en una segunda investigación que pueda realizarse en un contexto similar y con un mayor número de sujetos participantes. Sin embargo, pensamos que una de las explicaciones plausibles para explicar el comportamiento del alumnado que abandona la lectura es el hecho de encontrarse al final del curso escolar, estar cansado y no querer dedicar el tiempo libre a leer sino a otras actividades académicas que fueran a ser puntuadas en la evaluación final. Otra explicación puede ser la insistencia de sus progenitoras ante la necesidad de adquirir el hábito lector, pues son conscientes de su importancia y esta insistencia podría haber ocasionado efectos contraproducentes. Otras correlaciones sí parecen seguir una coherencia interna, o por lo menos ajustarse a los resultados de las pruebas PISA que relacionan el ISEC con los resultados académicos, pues establecen conexiones entre el abandono del hábito lector con

la ausencia de trabajo en los progenitores varones o entre la asistencia frecuente a la biblioteca y el hecho de que los padres carezcan de estudios básicos.

En cuanto a las correlaciones entre las variables intervinientes y las variables dependientes relativas a la expresión escrita los resultados nos permiten afirmar que el alumnado nacido en España y cuya lengua materna es el español mejora su adecuación, así como el caso del alumnado que utiliza el español en el ámbito escolar entre el que se observa una mejora de la cohesión en sus ejercicios de expresión escrita. También progresan en la coherencia el alumnado que tiene una familia en la que existe un lector. Se observa, por lo tanto, que no existe mejoría de la expresión escrita entre el alumnado de origen marroquí, siendo su procedencia y su lengua materna, por lo tanto, una dificultad añadida al contexto del que se parte.

Tras el análisis de los datos y su interpretación se observa cómo algunos factores socioculturales o familiares influyen positivamente en la relación entre el sujeto y la lectura, promoviendo, mientras que otros factores socioculturales o familiares influyen negativamente. Es necesario indagar en las causas que promueven esta repercusión negativa del ambiente sociocultural y familiar en la progresión del alumnado hacia la lectura para intentar mitigar sus efectos, y conocer si es únicamente el valor de la variable que se indica aquello que promueve negativamente la relación con la lectura, o son causas adyacentes que se desconocen en el momento de la presente investigación, partiendo del hecho de que los factores socioculturales y económicos son muy complejos, están compuestos de múltiples variables y actúan o repercuten en muchos aspectos, tanto sociales como personales. Todos estos elementos aportan datos para elaborar las hipótesis de futuros estudios que contribuyan a mejorar la didáctica de la literatura y el tratamiento de la lectura en adolescentes.

3. Principales aportaciones del estudio

Tal y como se ha planteado en la metodología, esta investigación es un estudio exploratorio, en el que se intuía cuál podía ser el resultado, y se necesitaba realizar un primer acercamiento estadístico para extraer unas hipótesis con las que trabajar en una investigación posterior.

Asimismo, las conclusiones que se han alcanzado nos permiten elaborar unas hipótesis pero no realizar afirmaciones que puedan generalizarse a otros contextos diferentes al que ha sido el del estudio, debido a sus características tan particulares y al escaso número de sujetos que participaban en la investigación por tratarse de un contexto de estudio real.

Como se ha afirmado en las conclusiones, los talleres de animación lectora han producido mejoras en la actitud ante la lectura y en la expresión escrita de nueve alumnos de un centro de Educación Secundaria de la provincia de Almería, residentes en un barrio necesitado de transformación social, e inscritos en el programa de Diversificación Curricular. Esta investigación nos ha permitido elaborar una serie de hipótesis que puedan ser utilizadas en un estudio posterior, en uno o varios centros de Educación Secundaria Obligatoria a un mayor número de alumnos a fin de obtener resultados estadísticamente más significativos que los de la presente investigación para poder generalizar las afirmaciones basadas en los resultados científicos.

Por lo tanto, se han aportado mejoras metodológicas para el tratamiento de la lectura y la enseñanza de la expresión escrita en el alumnado que participó en el programa de talleres de animación lectora. Asimismo, se ha realizado una aportación significativa a la comunidad investigadora del área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura al exponer hipótesis concretas sobre las que se puede realizar una investigación posterior acerca de la relación entre la animación lectora y las actitudes ante la lectura y la mejora de la expresión escrita en el alumnado.

Es importante mencionar como aportación que el estudio se haya realizado en un contexto real con unas particularidades tan específicas y complejas, pues acerca la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura a los ámbitos más alejados de lo que se puede considerar estándar o normalidad curricular. Esta característica se ha señalado también como una de las limitaciones de la investigación, ya que la reducida cantidad de sujetos con la que contábamos así como los rasgos que caracterizaban al centro y al alumnado como “alumnado de compensatoria”, no permite extrapolar los resultados de los análisis a otros ámbitos más normalizados. Aun así, la investigación en Didáctica de la Lengua y Literatura debe realizarse en contextos desiguales para intentar alcanzar todas las realidades posibles, ya que la cotidianidad de la educación es diversa y plural.

Se ha producido un intento de innovar en la metodología de trabajo y de tratar de mejorar los bajos resultados curriculares de nuestro alumnado, así como de acercarlo a la lectura a través de esta metodología. Los talleres de animación lectora, utilizados en bibliotecas y talleres literarios, han formado parte del aula durante el curso escolar, siendo el eje vertebrador de la dinámica de la clase. La innovación metodológica junto a la prospección investigadora son las principales aportaciones de nuestro estudio.

4. Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación se han presentado una serie de dificultades que han condicionado el estudio y que, en un posterior trabajo donde se investiguen las hipótesis establecidas, pueden intentar mitigarse para obtener unos resultados estadísticos más independientes del contexto y, por lo tanto, con más posibilidades de ser generalizados.

En primer lugar, la investigación se ha realizado en un solo centro de Educación Secundaria Obligatoria que presentaba unas características muy singulares, hecho que ha limitado la generalización de las conclusiones extraídas del estudio. El que solo se haya realizado en un único centro educativo impide suponer que las conclusiones a las que ha llegado el estudio estadístico puedan ser las mismas en centros educativos diferentes y con contextos vitales distintos. El atraso curricular del alumnado del centro así como la adaptación curricular, no sólo del alumnado de diversificación, sino de todo del centro educativo, no permite asegurar que las conclusiones obtenidas en el estudio se puedan aplicar al alumnado perteneciente a cualquier comunidad educativa, sino únicamente a los alumnos que provengan de un contexto similar.

En segundo lugar, el número de sujetos de la investigación es muy reducida para realizar un estudio estadístico que ofrezca datos lo suficientemente significativos como para poder generalizar las conclusiones del estudio al alumnado en general. Nueve sujetos del grupo experimental y nueve del grupo de control no permiten otorgar conclusiones que puedan afirmarse categóricamente fuera del contexto educativo real en el que se han producido.

En tercer lugar, hemos encontrado como limitación el tiempo dedicado al desarrollo de los talleres de animación lectora. Hubiera sido de gran interés poder realizar el proyecto durante dos cursos escolares para profundizar en la investigación e intentar cambiar más significativamente la actitud del alumnado ante la lectura y su expresión escrita, ambos aspectos arraigados en los sujetos y de difícil modificación en periodos cortos de tiempo. Sin embargo, el tiempo del que se ha constado para la investigación ha sido de un curso escolar por los siguientes motivos: debido al carácter absentista de muchos alumnos no se podía garantizar el seguimiento de todos los sujetos y en un único agrupamiento, sin que alguno de ellos cambiara de centro, se diera de baja o cambiara de agrupamiento. Asimismo, el alumnado de estas características suele sufrir durante el periodo vacacional un desfase curricular muy llamativo y profundo que haría ineficaz el tiempo dedicado en el primer curso escolar.

La cuarta limitación que ha condicionado la investigación ha sido la imposibilidad de utilizar medios audiovisuales (a excepción de la visualización de la película), por la

escasez de este material en el centro escolar. Hubiera sido motivador para el alumnado y útil para la investigación contar con medios audiovisuales y con permanente acceso a Internet para el desarrollo de algunos de los talleres de animación lectora.

En quinto lugar, la necesidad de justificar que los talleres de animación lectora se encuadraban dentro de la programación del Departamento de Lengua y que la programación de aula se ajustaba a la legislación vigente, algunas de las lecturas elegidas tuvieron que ser del periodo literario estudiado en 3.º de ESO, el Siglo de Oro, situación que condicionaba la elección de lecturas para la realización de los talleres.

En sexto lugar, las dificultades en la comprensión lectora han sido uno de las principales limitaciones que han entorpecido la investigación y han obligado a modificar aspectos metodológicos como lecturas o actividades de los talleres de animación lectora. Estos cambios se produjeron tras la evaluación inicial que pasó el alumnado del grupo experimental y los cuestionarios que medían las diferentes variables del estudio, y al establecer el bajo nivel de comprensión lectora fue necesario reajustar la metodología aplicada en el aula y por lo tanto, algunos aspectos de la investigación.

Por último, ha limitado la investigación la difícil convivencia en el centro, donde tras la renovación a comienzo de curso de la mayoría del claustro, la relación entre el alumnado y hacia el profesorado necesitó de un tiempo de adaptación, hecho que perjudicó el rendimiento y el normal desarrollo de las diferentes programaciones didácticas.

5. Prospectiva investigadora y formulación de nuevas hipótesis

La presente investigación puede utilizarse como base para realizar investigaciones sobre los talleres de animación lectora y la mejora de las diferentes destrezas.

Como se ha indicado en las conclusiones que ha ofrecido el estudio exploratorio, es necesario demostrar las hipótesis que se han resuelto, para poder así realizar afirmaciones de carácter general que puedan implicar un cambio en la actual metodología curricular. Para ello las hipótesis deberán ser demostradas en una investigación con una muestra más amplia y realizada en diferentes centros escolares para que de esta manera el contexto no condicione los resultados. A continuación se ofrecen las hipótesis a la comunidad investigadora y docente para su refutación, en relación con cada una de los objetivos iniciales.

Para determinar la influencia de los talleres de animación lectora en la actitud del alumnado ante la lectura:

- a. Objetivo: conocer la cercanía del sujeto hacia la lectura.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora tendrá la lectura como una de sus actividades preferidas para el tiempo libre.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora mejorará el modo en el que valora la lectura.
- b. Objetivo: determinar si el hábito lector se establece de forma voluntaria.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora leerá regularmente, pudiendo fechar su última lectura voluntaria como reciente.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora disfrutará de buenas sensaciones tras la lectura de un libro.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora dedicará diariamente tiempo a la lectura.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora al elegir un libro no se dejará influir por las ilustraciones o el grosor sino por los consejos de los demás así como por su valoración del título y de la portada.
- c. Objetivo: conocer los sentimientos que la lectura inspira en el sujeto, estableciendo una relación entre la afición lectora y el libro como regalo.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora preferirá que le regalen un libro.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora disfrutará con el regalo de un libro.
- d. Objetivo: reconocer si el sujeto lleva la lectura a un nivel social, por encima del personal.
 - Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora comentará sus lecturas con sus amigos y familiares.

Para determinar la influencia de los talleres de animación lectora en la expresión escrita del alumnado:

- Hipótesis: el alumnado que participe en un programa de animación lectora progresará en su expresión escrita mejorando propiedades textuales como la cohesión, la coherencia, la corrección, la adecuación o la presentación.

Tras el intento de mejorar la expresión escrita utilizando la literatura como herramienta, se podría ampliar la investigación a la mejora de las técnicas de la comprensión lectora. Al ser la dificultad en la comprensión lectora una de las limitaciones encontradas,

este debe ser uno de los aspectos que con más urgencia necesita ser mejorado, especialmente en la metodología utilizada para su adquisición. Conocemos los innumerables trabajos y proyectos que se realizan diariamente en los centros escolares de primaria y de secundaria relativos a este problema. Nuestra aportación radica en la búsqueda de una metodología participativa y lúdica, propia de los talleres de animación lectora, que contribuya a la mejora de las técnicas de comprensión lectora.

Asimismo puede extenderse la investigación al ámbito de la oralidad, pues la literatura puede utilizarse como herramienta para la mejora de esta destreza, tanto en la recepción como en la producción de textos orales. Tal y como se han establecido las seis propiedades textuales como variables de la expresión escrita, podrían determinarse qué aspectos de la producción y la recepción oral pueden ser estudiados y susceptibles de mejora en un estudio posterior, todo ello catalizado por el uso de la literatura en el aula y su acercamiento al alumnado a través de talleres de animación lectora. Esta metodología es susceptible de incluir recitales literarios, representaciones teatrales, participación en mesas redondas o debates, así como un sinfín de situaciones de oralidad que enriquecerán la metodología, profundizarán en las diferentes destrezas y promoverán el amor hacia la lectura del alumnado.

Podría extenderse la investigación a otros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria e incluso al último ciclo de la Educación Primaria, adaptando las lecturas y los talleres de animación lectora al nivel curricular del alumnado. De esta manera, los resultados podrían generalizarse para ambas etapas educativas, o al menos, a partir del momento en el que el alumnado ha consolidado sus técnicas lectoras.

Por lo tanto, este estudio está abierto a cualquier juicio crítico, investigación, trabajo o experiencia de aula que contribuya a mejorar el campo de la didáctica de la lengua. La innovación metodológica y la puesta en práctica en el aula de nuevas técnicas y herramientas, tendrá siempre como recompensa para el docente, poder asistir al desarrollo humano del alumnado, en su camino hacia el encuentro con el mundo real, en el que no solo las destrezas lingüísticas le servirán para abrirse paso, sino también, su relación con el mundo literario y las posibilidades que este ofrece. En este sentido, sería interesante la posibilidad de realizar un estudio longitudinal para estudiar si los cambios, en especial el hábito lector, ha perdurado en el tiempo.

6. Implicaciones didácticas

La investigación que hemos desarrollado tenía como inquietud inicial conocer cuáles podían ser las mejoras que los talleres de animación lectora tenían sobre el alumnado de educación secundaria. Si esta metodología era efectiva, pues conseguía mejorar la relación del alumnado con la literatura o su expresión escrita, se habría avanzado un paso más en la investigación que en la enseñanza de la lengua y la literatura se está realizando en multitud de centros educativos y grupos de investigación. Y la inquietud inicial ha sido confirmada a través del estudio estadístico, lo que lleva implícita la necesidad de que la investigación y sus resultados se vean reflejados en cambios en la metodología didáctica en las materias de lengua y literatura.

La investigación ha demostrado que los talleres de animación lectora mejoran la actitud del alumnado ante la lectura y su expresión escrita. Si bien no se pueden generalizar los resultados de nuestro estudio al alumnado en general debido a las particularidades del contexto y del alumnado con el que se ha realizado el experimento, sí se puede afirmar que esta metodología puede funcionar en entornos parecidos. Por lo tanto, si la metodología ha supuesto una mejora, esta funcionará de igual modo si se aplica, al menos, en contextos similares, aunque es importante no perder de vista que, en general, en la investigación educativa es difícil extrapolar los resultados, porque todos los contextos son únicos, en el sentido de que la multitud de elementos implicados se combinan de formas muy distintas dando lugar a entornos educativos muy variados.

Otro motivo que anima a realizar los talleres de animación lectora como nueva herramienta en la clase de lengua y literatura es la necesidad de alternativas metodológicas que se crea en contextos de difícil desempeño como lo son los centros de compensación educativa, donde la motivación del alumnado a través de nuevas técnicas ha de ser el primer paso de un arduo pero gratificante trabajo. El alumnado de estos centros carece de bagaje literario así como de experiencias en aúnen literatura y diversión. Con esta propuesta se pretende acercar al alumnado a la literatura con una herramienta motivadora, dinámica, integradora y participativa.

Debido a la escasa motivación del alumnado y a que desde el ambiente familiar no se favorece el desarrollo de un entorno literario adecuado, este no percibe que sea una actividad útil para la vida real o de la que se pueda extraer un provecho tangible. Por ello, los talleres ayudan a materializar el hecho literario, haciéndolo más visible, aplicable a la vida real, más personal y, sobre todo, mucho más real.

En cuanto a la expresión escrita, utilizar el taller para su perfeccionamiento, supone un cambio metodológico que puede complementar otros sistemas de mayor duración que

desarrollen esta destreza. No se propone como el eje central de la didáctica de la expresión escrita pero sí como una herramienta que perfeccione las actividades de clase encaminada sobre todo a aportar un enfoque integrador de carácter lúdico y literario.

En definitiva, sería innovador, útil y gratificante utilizar herramientas como los talleres de animación lectora en clase, pues a través del juego y de actividades participativas es más sencillo motivar al alumnado y acercarlo al hecho literario, que se convertirá por sí solo en una espiral que acabará por atraerlo. Es un vía para lograr que los alumnos disfruten de la literatura como un producto social y cultural al que tienen derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _ (1984). *Calila e Dimna*. Edición de Juan Manuel Cacho Blecua y de María Jesús Lacarra. Madrid: Castalia.
- Abril, M. (1995). *Totó, Titi, Loló, Lili, Frufrú, Pompofo y la señora Roboedro*. Palma: José J. de Oñaleta. (1ª edición, 1930).
- Acosta Peñaloza, C., Rodríguez Pérez, E., Flórez Arcila, R., Jurado Valencia, F. (2013). *¿Lectores o Leedores?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre Vellver, J. (1989). *El juglar del Cid*. León: Everest. (1ª edición, 1961).
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). “Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria”. *Ocnos*, 10, pág. 27-53. Cuenca: CEPLI.
- Alonso, F. (1985). *El bosque de piedra*. Madrid: Anaya.
- Andersen, H. C. (2016). *Cuentos de Andersen*. Providencia: Zig-Zag.
- Armas Rodríguez, M., Rodríguez Riverol, A. M. (2005). “Animación lectora, investigación y diversidad” en *Simposio de Canarias sobre bibliotecas escolares y animación a la lectura*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Universitaria. Memoria digital de Canarias.
- Aulnoy, M. C. (1851). *Cuentos*. Madrid: Imprenta del Semanario Pintoresco Español y de la Ilustración.
- Baró, M.; Mañá, T.; Velloso, I. (2001). *Bibliotecas escolares, ¿para qué?* Madrid: Anaya.
- Barrie, J. (2010). *Peter Pan*. Madrid: Alianza. (1ª edición, 1903).
- Barrientos, C. (1982). *Libro-fórum: una técnica de animación a la lectura*. Madrid. Narcea.
- Benyaya, Z. (2007). “La enseñanza del español en Marruecos, del pasado al presente” en *Porta linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas*, n.º 7, pp. 167-180. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Bermúdez Martínez, M., Núñez Delgado, M.ª P. (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Berquin, A. (1853). *L'ami de l'adolescence*. París: Bictor Lecou. (1ª edición, 1786).
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2008). “Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria” en Lomas, C. (coord.); Atxaga, B.; Bombini, G.; Fernández Paz, A.; Jover, G.; Landero, L.; Mata,

- J.; Moreno, V.; Moure, G.; Piñán, B.; Rivas, M. *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Borda Crespo, I. (2002). *Literatura Infantil y Juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Borda Crespo, I. (2013). “Competencia emocional en la biblioteca del nuevo milenio” en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n.º 106, pp. 8-27. Málaga: AAB.
- Bordons, G.; Díaz-Plaja A., (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Bryant, C. S. (1905). *El arte de contar cuentos*. Málaga: Sirio.
- Bucay, J. (2012). *Cuentos para pensar*. Barcelona: RBA.
- Caballero, F. (1912). *El refranero del campo y poesías populares*. Madrid: Estudio Tipográfico Sucesores de Rivadeneyra.
- Caballero, F. (1966). *Colección de cuentos y poesías populares andaluces*. Alcalá la Real: Alcalá.
- Caballero, F. (2001). *Cuentos, adivinanzas y refranes populares*. Madrid: Sáenz de Jubera. (1ª edición, 1921).
- Camacho, J.A. (2003). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1976). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Camps A., Ribas T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Candel, F. (1967). *Una nova terra*. Barcelona: La Galera.
- Canellada, M.ª J. (1978). *Cuentos populares asturianos*. Salinas: Ayalga.
- Carranza, M. (2008). *La guerra de las brujas*. Barcelona: Edebé.
- Cassany D.; Luna M., Sanz G. (2010). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. (1ª edición, 1994).
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2002). “Mi taller de escritura” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 30, pp. 21-31 . Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castro, M. (2001). “La lectura de ficción enseña a leer” en *El monitor de la educación*, n.º 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 4: 12- 13
- Catalá González, A.G. (2014). “Didáctica de la planificación en el proceso de escritura” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 67, pp. 63-72 . Barcelona: Graó.
- Centelles, J. (2006). *La biblioteca, el corazón de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Centelles, J. (2012). “Los vasos comunicantes. Sobre cómo la escritura puede mejorar la competencia lectora” en *Aula de innovación educativa*, n.º 216, pp. 77-78. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P.C.; Larrañaga, E.; Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C. (2005). “Los nuevos lectores: la formación del lector literario” en *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 133-152. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P.C., Cañamares, C. (2008). “Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI” en *Participación educativa*, n.º 8, pp. 76-92. Cuenca: CEPLI.
- Cervera Mata, T. (2016). “Incidencia de factores sociodemográficos en las actitudes ante la lectura del alumnado de secundaria” en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, n.º 23, pp. 47-68. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada
- Climent, P. (2012). *Potón el gato no quiere pato*. Barcelona: Bambú.
- Coloma, L. (1888). *Cuentos para niños*. Bilbao: Administración “El Mensajero del C. de Jesús”.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2001) en Castro, M.: “La lectura de ficción enseña a leer” en *El monitor de la educación*, n.º 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 4: 12- 13.

- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. , Díaz-Plaja, A., Durán C., Manresa, M., Margallo, A. M., Olid, I., Silvia- Díaz, M. C. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2010). *Actas del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*, Santiago de Chile, Chile.
- Comenius, J. A. (1658). *Orbis Pictus*. Londres: Kirton.
- Curiel Merchán, M. (2002). *Cuentos extremeños*. Mérida: Editoria Regional de Extremadura. (1ª edición, 1987).
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2002). *Literatura infantil: teoría y práctica*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2003). *Literatura Infantil. Claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2009). “El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria” en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 51, pp. 29-43. Barcelona: Graó.
- Del Amo, M. (1968). *Zuecos y naranjas*. Barcelona: La Galera.
- Del Amo, M. (1987). *Rastro de Dios y otros cuentos*. Madrid: SM. (1ª edición, 1960).
- Delgado, J. F. (2006). “Género y literaturidad en la literatura infantil y juvenil: un camaleón que sube por una escalera de colores y, además, saca la lengua”, en Bordons, G.; Díaz-Plaja A. *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Durban Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Graó.
- Fabregat Barrios, S; Gómez García A. (2011). “La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria” en *SEDLL, Lenguaje y Textos*, n.º 33, pp. 21-28. Barcelona: Graó.
- Fährmann, W. (1979). *El niño y los libros: cómo despertar una afición*. Madrid: SM.
- Farias, J. (1996) *Crónicas de la media tarde*. León: Gaviota.

- Fernández-Abascal, H., Guijarro, Marta M., Rojo, José Luis y Sanz, José A. (1994). *Cálculo de probabilidades y estadística*. Barcelona: Ariel Economía.
- Fernández Cuesta, C; Fuentes García F. (1995): *Curso de estadística descriptiva. Teoría y práctica*. Barcelona: Ariel Economía.
- Fornari. (1915). *La buena Juanita*. Madrid: Saturnino Calleja.
- Fortún, E. (1951). *Los cuentos que Celia cuenta a las niñas*. Madrid: Aguilar.
- Fortún, E. (1952). *Los cuentos que Celia cuenta a los niños*. Madrid: Aguilar.
- Fortún, E. (2016). *Celia y sus amigos*. Madrid: Alianza. (1ª edición, 1935).
- Fuentes Romero, J.J. (2006). *La biblioteca escolar*. Madrid: Arco/Libros.
- Fuertes, G. (1952). *Canciones para niños*. Madrid: Escuela española.
- Gallego, L. (2000). *Crónicas de la Torre*. Madrid: SM.
- García Bascuñana, J. (2008). “*Las aventuras de Telémaco, hijo de Ulyses*” de Fenelón, en *la traducción de Fernando Nicolás de Rebolledo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (1ª edición, 1803).
- García Llorca, A. (2005). *El rey jabalí*. Madrid: SM.
- García Llorca, A. (2009). *El salvaje*. Madrid: SM.
- García Guerrero, J. (2002). *Actividades de dinamización de la biblioteca escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García Malo, I. (1787). *Voz de la naturaleza*. Madrid. Imprenta Panteón Aznar.
- García Padrino, J. (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García Padrino, J. (2005). “El canon en la literatura infantil o el debate interminable” en *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 63-86. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- García Parejo, I. (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona. Graó.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- García Sánchez J.N. (2000a). “El marco teórico de la escritura como construcción de significado”, en J.N. García S. (coord.), *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares* (pp. 241-260). Barcelona: Oikos-Tau.

- García Sánchez J.N. (2000b). “Estrategias de intervención en los procesos de planificación de la escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje”, en J.N. García S. (coord.), *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares* (pp. 261-282). Barcelona: Oikos-Tau.
- García Sánchez J.N. (2000c). “La escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje”, *Actas del II Congreso Nacional de Educación Especial. Panel de Expertos: Diversidad en el aula y Dificultades de Aprendizaje* (pp. 199-217). Universidad de Valladolid, días 4, 5, 6 de mayo de 2000.
- García Sánchez J.N. y Marbán J. M. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel Educación.
- Gefaell, M.^a L. (1952). *La princesita que tenía los dedos mágicos*. Barcelona: Noguer.
- Genlis, C. S. F. (1758). *Las veladas de la Quinta o novelas e historias sumamente útiles para que las madres de familia, a quienes las dedica la autora, puedan instruir a sus hijos, juntando la doctrina con el recreo; Tomo Primero, escritas en francés por la señora Marquesa de Sillery, traducidas al castellano por Don Fernando de Gilleman*. Madrid: Imprenta de Manuel González.
- Genlis, C. S. F. (2008). *Adela y Teodoro o Cartas sobre la educación. Tomo 1*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (1^a edición, 1780).
- George D.; Mallery P. (1995): *SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Germanaud, M.C; Rappaport, G. (1988). *Crear y animar una biblioteca*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gil Flores, J. (2009). “Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado” en *Revista de Educación*, n.º 350, pp. 301-322. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Goethe, J. W. (2010). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid: Cátedra. (1^a edición, 1795).
- Gómez del Manzano, M. (1985). *Cómo hacer a un niño lector*. Madrid. Narcea.
- Gómez-Villalba, E.; Pérez González, J. y Maldonado, L. A. (1994): “Animación a la lectura y composición escrita” en *Actas del UI Congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, p.p: 193- 199. Murcia.
- Gómez-Villalba, E.; Pérez González, J.; González Las, C.; Hoyos Ragel, M.^a C.; Cañado Gómez, M.^a L. (2000): *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de educación*

primaria en el área de lengua castellana y literatura. Granada. Grupo editorial Universitario.

Gómez-Villalba, E., Pérez, J. (2001). “Animación a la lectura y comprensión lectora en educación primaria”. *Lenguaje y textos*, n.º 17, pp. 9-20. Barcelona: Graó.

Gómez-Villalba, E., Núñez Delgado, M.^a P. (2007). “La enseñanza de la lectura en el aula” en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 44, pp. 19-33. Barcelona: Graó.

Góngora, M. (1627). *Obras en verso del Homero español que recogió Juan López de Vicuña*. Madrid: por la viuda de Luis Sánchez, impresora del Reino.

González Álvarez, C. (2002): “Participación de la familia en la estimulación de las habilidades y hábitos lectores”, en VV.AA.: *La Educación Infantil: Una apuesta de futuro*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 793- 805.

González Palencia, A. (1947). *Romancero General: (1600, 1604, 1605)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

González Reboledo, X. M. (2006). *Lendas galegas*. Caldas: Editorial Galaxia. (1ª edición, 1982).

Grimm, J. y Grimm, W. (2005). *Cuentos escogidos de los Hermanos Grimm, traducidos del alemán por José S. Viedma*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (1ª edición, 1879).

Hart, B., Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Every day Experiences of Young American Children*. Baltimore: P. H. Brookes.

Hernández, A. (1986). *Silvestrito*. Madrid: Susaeta.

Hernández Guerrero J. A. (2005). *El arte de escribir*. Barcelona: Ariel.

Hernández Martín, A., Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Hesse, H. (2011). *Bajo las ruedas*. Barcelona: Edhasa. (1ª edición, 1906).

Iniesta, A. (1959). *Dicen las florecillas*. Gerona: Dalmau Carles.

Ionescu, A. C. (1963). *De un país lejano*. Barcelona: Labor.

Iriarte, T. (1787). *Fábulas literarias*. Madrid: Imprenta de Benito Cano.

Janeway, J. (1709). *A Token for Children*. Londres: W.O. (1ª edición, 1671).

- Jover, G. (2008). “Se está haciendo cada vez más tarde. (Por una literatura sin fronteras)”, en Lomas, C. (coord.); Atxaga, B.; Bombini, G.; Fernández Paz, A.; Jover, G.; Landero, L.; Mata, J.; Moreno, V.; Moure, G.; Piñán, B.; Rivas, M. *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Joyce, J. (2012). *Retrato de un artista adolescente*. Madrid: Alianza. (1ª edición, 1914).
- Juan Manuel, Infante de Castilla. (2006). *Obras de Don Juan Manuel*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Junta de Andalucía. (2004). *Barrios hacia la igualdad. Guía de buenas prácticas. Cambio social en zonas urbanas de exclusión. Posibilidades y experiencias en Andalucía*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Junta de Andalucía. (2006). *Intervención coordinada de la Junta de Andalucía en zonas con necesidades de transformación social*. Sevilla: Servicio Barriadas. Dirección General de Bienestar Social, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Kellogg, R. T. (1994): *The Psychology of Writing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kurtz, C. (1964). *Color de fuego*. Barcelona: Lumen.
- La Fontaine, J. (2002). *Cuentos y relatos en verso*. Madrid: Cátedra. (1ª edición, 1964).
- Lage Fernández, J. J. (2013). *Bibliotecas escolares, lectura y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lalana F. y Puente, L. A. (1988). *Hubo una vez otra guerra*. Madrid: SM.
- Lázaro Carreter, F.; Correa Calderón, E. (1975). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- León, M.^a T. (1990). *Rosa-Fría, patinadora de la luna*. Madrid: Espasa-Calpe. (1ª edición, 1934).
- Leprince de Beaumont, J. M. (1761). *Magasin des enfants ou dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves de la premiere distinction*. Reguilliat, Jean-Baptiste.
- Leprince de Beaumont, J. M. (1764). *Instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde et se marient*. Reguilliat, Jean- Baptiste.
- Lindo, E. (1994). *Manolito Gafotas*. Madrid: Santillana.
- Lino Barrio, J. (1999). “La investigación sobre la escritura escolar” en *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 19, pp 93-102. Barcelona: Graó.

- Íñigo López de Mendoza Santillana, Marqués de. (1928). *Proverbios de gloriosa doctrina e fructuosa enseñanza*. Madrid: Victoriano. Suárez.
- Luch, G. Y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. El plan de lectura. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (coord.); Atxaga, B.; Bombini, G.; Fernández Paz, A.; Jover, G.; Landero, L.; Mata, J.; Moreno, V.; Moure, G.; Piñán, B.; Rivas, M. (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- López Narváez, C. (1987). *El árbol de los pájaros sin vuelo*. Madrid: Anaya.
- López Narváez, C. (1989). *El fuego de los pastores*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Machado, A. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Marchesi, A.; Miret, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Madariaga, S. (1954). *El Sol, la Luna y las estrellas*. Barcelona: Juventud.
- Mann, T. (1951). *Obras completas*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Margallo, A. M.^a, Mata, J. (2015): “La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela” en Mata, J.; Núñez, M.^a P.y Rienda, J. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Martín, A. y Ribera, J. (1991). *Todos los detectives se llaman Flanagan*. Madrid: Anaya.
- Martín Castellano, D. (2003). *Debanot. Animación a la lectura y escritura de cuentos a través de los sentimientos*. Consejería de Educación, cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Martín Fernández de Velasco, M. (1984). *Pabluras*. Barcelona: Noguer.
- Martínez de Lezea, I. (1988). *Leyendas vascas*. Donostia: Erein.
- Martínez Mena, A. (1982). *La tierra de nadie*. Barcelona: Noguer.
- Martínez Pardo, E. (2012). “Juan Mata. Experto en animación lectora. La otra vida de las palabras” en *Aula de innovación educativa*, n.º 211, pp. 65-69. Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2008a). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.

- Mata, J. (2008b). “La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura” en Lomas, C. (coord.); Atxaga, B.; Bombini, G.; Fernández Paz, A.; Jover, G.; Landero, L.; Mata, J.; Moreno, V.; Moure, G.; Piñán, B.; Rivas, M. *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Mata, J.; Núñez, M.^a P. y Rienda, J. (eds.). (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Matute, A. M.^a (2013). *Paulina*. Barcelona: Destino. (1^a edición, 1969).
- Matute, A. M.^a (2015). *Carnavalito*. Barcelona: Destino. (1^a edición, 1962).
- Matute, A. M.^a (2015). *El polizón del Ulises*. Barcelona: Destino. (1^a edición, 1965).
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2005). “La educación literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil” en *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 33-61. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2013). “De la intertextualidad a los hipertextos” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 62, pp. 11- 23. Barcelona: Graó.
- Merino, J.M. (1986): *El oro de los sueños*. Madrid: Alfaguara.
- Merino, J.M. (1987). *Las lágrimas del sol*. Madrid: Alfaguara.
- Merino, J.M. (1989). *La tierra del tiempo perdido*. Madrid: Alfaguara.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). *Pisa 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Moreno Sánchez, E. (2001). “Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico” en *Contextos Educativos*, n.º 4, pp. 177-196. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Moreno, V. (2007). “La escritura como estímulo de la lectura” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 44, pp. 69-78. Barcelona. Graó.
- Moreno, V. (2008). “Literatura para ser leída, imitada y transformada” en Lomas, C. (coord.); Atxaga, B.; Bombini, G.; Fernández Paz, A.; Jover, G.; Landero, L.; Mata,

- J.; Moreno, V.; Moure, G.; Piñán, B.; Rivas, M. *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Murillo Torrecilla, F. (2006). *Cuestionarios y Escalas de Actitudes*. Madrid: Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Musil, R. (2002). *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Barcelona: Seix Barral. (1ª edición, 1906).
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Núñez, Delgado, M.ª P. (2007). “Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la Educación Secundaria” en *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 223, 67-75.
- Núñez, Delgado, M.ª P., Fernández de Haro, E. y Romero López, A. (2009): “Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental”, en *Porta linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 12: pp. 149-169. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez, Delgado, M.ª P. (2010). “Prólogo: “Explorando caminos para hacer lectores: Sobre didáctica de la literatura y literatura infantil””, en J. Rienda: *Nociones elementales de didáctica de la literatura*. Granada: Alhulía, pp. 13-22.
- Núñez, Delgado, M.ª P. (2012). “La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas” en Bermúdez Martínez, M., Núñez Delgado, P. *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, Delgado, M.ª P. (2015). “La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos” en Mata, J.; Núñez, M.ª P. y Rienda, J. (eds.). (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. Londres: Methuen and Co.
- Onieva, J.C. (2013). “El fomento de valores socioafectivos a través de la literatura en alumnos con familias desestructuradas” en *SEDLL, Lenguaje y Textos*, n.º 38, pp. 105-113. Barcelona: Graó.
- Oro, B. (2011). *Pomelo y limón*. Madrid: SM.
- Palma Valenzuela, A. y Medina Ocaña, J. (2009). *Andrés Manjón. Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Paredes Duarte, M.^a J. (2011). “Estrategias comunicativas aplicadas al ámbito de la mediación intercultural” en *SEDLL, Lenguaje y Textos*, n.º 34, pp. 131-139. Barcelona: Graó.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid. Santillana Ediciones Generales S.L.
- Parmegiani, C. (1987). *Libros y bibliotecas para niños*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Parmegiani, C. (1987). *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Parravicini, L. A. (1853). *Juanito: obra de elemental educación escrita en italiano*. Madrid: Imprenta de José González.
- Pascual Sanjuán, P. (1881). *Flora o la educación de una niña*. Barcelona: Faustino Paluzié.
- Pascual Sanjuán, P. (1891). *Escenas de familia*. Barcelona: Faustino Paluzié.
- Patte, G. (1988). *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*. Barcelona: Pirene.
- Perdomo López, C. A. (2005). “La intervención específica en el proceso lector: repercusiones en la expresión escrita” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 39, pp. 97-107. Barcelona: Graó.
- Perrault, C. (1890). *Cuentos de Perrault*. Madrid: Biblioteca universal.
- Piñán, B. (2002). “El taller de escritura creativa en secundaria. Una propuesta práctica” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 30, pp. 42-55. Barcelona: Graó.
- Piñán, B. (2008). “Memoria literaria de la escuela: muros de tinta y papel” en Lomas, C. (coord.); Atxaga, B.; Bombini, G.; Fernández Paz, A.; Jover, G.; Landero, L.; Mata, J.; Moreno, V.; Moure, G.; Piñán, B.; Rivas, M. *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pomet Correa, A.; Castán Lanaspá, G.; Durban Roca, G.; García Guerrero, J.; Luque Jaime, J. M.; Merchán Arjona, A.; Moreno Rodríguez, E. E.; Pomet Correa, A.; Piquín Cancio, R. (2007). *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Quesada, V., Isidoro, A., López, L.A. (1979). *Cursos y ejercicios de estadística*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Raimundo Lulio. (1742). *Ars puerilis o libro de la doctrina pueril*. Salamanca: Imprenta de la Santa Cruz.

- Ramos García, A. (2010). “El reto de enseñar una lengua extranjera sin recursos” en *Porta linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas*, n.º 14, pp. 79-89. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rienda, J. (2010). *Nociones elementales de didáctica de la literatura*. Granada: Alhulia,
- Rienda, J. (2012). “Animación a la lectura, lectura motivada y multiculturalidad: una problemática conceptual” en Bermúdez Martínez, M., Núñez Delgado, P. (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Rienda, J., Núñez Delgado, M^a P. (2013). “Composición escrita e intertextualidad” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 62, pp. 46- 60. Barcelona: Graó.
- Rienda, J., (2015). “Claves de la composición escrita” en Mata, J.; Núñez, M.^a P.y Rienda, J. (eds.). pp. 73-93. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Rivas, M. (2010) *¿Qué me quieres amor?* Madrid. Alfaguara.
- Robles Soler, A. J. (1930). *26 cuentos infantiles en orden alfabético*. Madrid: CIAP.
- Robles Soler, A. J. (1931). *Cuentos de los juguetes vivos*. Madrid: CIAP.
- Robles Soler, A. J. (1931). *Cuentos de las cosas de Navidad*. Madrid: Compañía Ibero-Americana de publicaciones.
- Robles Soler, A. J. (1935). *Hermanos monigotes. (Visión alegre, amable y simple de las cosas de la vida.) Viñetas del mismo autor*. Barcelona: Juventud.
- Robles Soler, A. J. (1936-1939). *7 fábulas de Samaniego adaptadas a la actualidad española (adaptación de Antoniorrobes)*. (Imprenta: La Semana Gráfica).
- Robles Soler, A. J. (1936-1939). *Alí Babá y los cuarenta ladrones (Cuento de “Las Mil y Una noches cambiado de época por Antoniorrobes)*. Barcelona: Estrella.
- Robles Soler, A. J. (1936-1939). *Cenicienta, cuento de Perrault cambiado de época por Antoniorrobes*. Barcelona: Estrella.
- Robles Soler, A. J. (1936-1939). *El patito feo, cuento de Andersen, cambiado de época por Antoniorrobes*. Barcelona: Estrella.
- Robles Soler, A. J. (1942). *Un gorrión en la guerra de las fieras*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

- Robles Soler, A. J. (1960). *La bruja doña Paz*. México D. F.: Comité Anglo-Norteamericano Pro-naciones Unidas.
- Robles Soler, A. J. (1936). *Rompetacones y Azulita: 8 cuentos infantiles de la A a la H*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2014). “Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión” en *SEDLL, Lenguaje y Textos*, n.º 40, pp.19-31. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Polo, J. (1999). *Didáctica de la narración escrita: enseñanza del discurso narrativo en educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Roma, J. M. (1961). *Versos para niños*. Valencia: Ares. (1ª edición, 1950).
- Romaní, M. (2006). “Los clásicos en el aula: el caso del Quijote”, en Bordons, G.; Díaz-Plaja A. (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Romero López, A.; Fernández De Haro, E. y Núñez, M.ª P. (2008): *Habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Un estudio empírico realizado en educación primaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rovira-Collado, J. (2013). “LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social” en *SEDLL, Lenguaje y Textos*, n.º 37, pp. 161-170. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). “Factores familiares vinculados al bajo rendimiento” en *Revista Complutense de Educación*. Vol.12, n.º 1. Madrid: Universidad Complutense.
- Ruiz Domínguez, M.ª M. (2000). *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Domínguez, M.ª M. (2014). “Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras” en *Ocnos*, n.º 11, pp. 45-69. Cuenca: CEPLI.
- Ruiz Zafón, C. (1999). *Marina*. Barcelona: Edebé.
- Ruiz Zafón, C. (2006). *El príncipe de la niebla*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Salinas, P. (1983). *El defensor*. Madrid. Alianza.
- Salinger, J. D. (2016). *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza. (1ª edición, 1951).
- Samaniego, F. (1781). *Fábulas en verso castellano para el uso del Real Seminario Vascongado*. Valencia: Benito Monfort.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Sánchez Enciso, J.; Rincón, F. (1982). *Útiles para. El taller de la novela*. Barcelona: I.C.E., Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez Enciso, J.; Rincón, F. (1983). *Útiles para. El alfar de poesía*. Barcelona: I.C.E., Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez Enciso, J.; Rincón, F. (1983b). *Útiles para. La fábrica del teatro*. Barcelona: I.C.E., Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez Enciso, J.; Rincón, F. (1984). *Los talleres literarios*. Barcelona: Montesinos Editorial.
- Sánchez Enciso, J.; Rincón, F. (1987). *Enseñar literatura*. Barcelona: Laia.
- Sánchez-Silva y García Morales, J. M.^a (2011). *Marcelino Pan y Vino*. Madrid: Anaya. (1^a edición, 1952).
- Sanjuán Álvarez, 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” en *Ocnos: revista de estudios de lectura*, n.º 7, pp. 85-100. Cuenca: CEPLI.
- Sánchez Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sartre, M. (1984). *Animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM.
- Soldevila, L. (2006). “Enseñar historia de la literatura en segundo ciclo de secundaria”, en Bordons, G.; Díaz-Plaja A. (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Soto Alfaro, F.; Baró LLambias, M.; Cencerrado Malmierca, L. M.; Cerrillo Torremocha, P. C.; Corchete Sánchez, T.; Coronas Cabrero, M.; Pacho Pacho, R.; Tejero Aparicio, A.; Yuste Tuero, E. (2007). *La biblioteca escolar como espacio de aprendizaje*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Stevenson, R. L. (1941). *La isla del tesoro*. Madrid: Espasa-Calpe. (1^a edición, 1883).
- Teixidó, E. (1968). *Les rates malaltes*. Barcelona: Laia.
- Trigueros, C. M. (1804). *Mis pasatiempos. Almacén de Fruslerías agradables*. Madrid: Imprenta de la viuda de López.
- Utanda Higuera, M.^a C., Cerrillo Torremocha, P. C., García Padrino, J. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

- Valdizán García, M. I.; Frías González, M. S.; López Benito, M. B.; Izquierdo Ramírez, B.; Díez Simón, E.; (2011). *Mediateca escolar. Un recurso para la innovación educativa*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Vallverdú, J. (1971). *En Roc drapaire*. Barcelona: La Galera.
- Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Vásquez Medel, M. A. (2010). “Las Aulas de Lectura: una Propuesta Global para el Fomento de la Lectura en/desde la Universidad” en *Álabe*, n.º 2, pp- 1-15. Almería.
- Vázquez, P. (1955). *Columpio de Luna a Sol*. Madrid: Boris Bureba Ediciones.
- Vega, L. (1612). *Pastores de Belén: prosas, y versos diuinos de Lope de Vega y Carpio*. Lérica: A costa de Miguel Manescal.
- Vellón, J. (2011). “La webquest como metodología integradora en la enseñanza” en *SEDLL, Lenguaje y Textos*, n.º 34, pp. 99-108. Barcelona: Graó.
- Ventura, N. (1982). *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*. Barcelona: Laia.
- Verne, J. (2001). *Los hijos del capitán Grant*. León: Gaviota. (1ª edición, 1865).
- Verne, J. (2010). *Viaje al centro de la tierra*. Madrid: Alfaguara.(1ª edición, 1864).
- Verne, J. (2010). *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Madrid: Alfaguara.(Fecha de publicación: 1870).
- Verne, J. (2012). *Cinco semanas en globo*. Barcelona: Molino.(Fecha de publicación: 1863).
- Viñas, C. (1984). *Canción tonta en el sur*. Almería: Cajal. (Fecha de publicación 1948).
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (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”, en *Ocnos* n.º 6, p. 7-20, Cuenca: CEPLI.
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2013). “El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC” en *SEDLL, Lenguaje y Textos*, n.º 37, pp. 133-140. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

SITOGRAFÍA

Abies: www.abies.es.web

Aplicación Séneca. Recuperado de
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/seneca/inicio>

Asociación Amigos del libro infantil y juvenil: www.amigosdelibro.com.

Biblioteca Virtual de Andalucía. Recuperado de:
<http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/opencms>

Blog Leer: www.leer.es.

Blog Animalec: www.animalec.es.

Blog Papel en blanco: www.papelenblanco.com.

Blog Canal TIC: www.canaltic.com.

Blog del Colegio público Juan de Vallejo: www.juandevallejo.org.

Blog El tinglado. www.eltinglado.net.

Blog Bienvenidos a la fiesta. www.bienvenidosalafiesta.com.

Blog de la librería “El bosque de la maga colibrí”. www.elbosquedelamagacolibri.es.

Blog Solo de libros. www.solodelibros.es.

Blog Discreto lector. www.discretolector.blogspot.com.es.

Blog Hacemos nuestro blog. www.hacemosnuestroblog.blogspot.com.es.

Blog Lectura de clásicos en enseñanzas medias. www.leerclasicos.wordpress.com.

Blog El lapicero mágico. www.lapiceromagico.blogspot.com.es.

Blog Tandem, animación a la lectura. www.tandemanimacionalalectura.blogspot.com.es.

Blog El taller de animación a la lectura. www.grupotrebolefuenlabrada.blogspot.com.

Blog Dinamiza lectura. www.dinamizalectura.wordpress.com.

Blog Biblioabrazo. www.biblioabrazo.wordpress.com.

Blog Darabuc. www.darabuc.wordpress.com.

Blog Más que libros. www.msquelibros.blogspot.com.es.

Blog Pizca de papel. www.elblogdepizcadepapel.blogspot.com.es.

Blog Blog de Pedro Villar. www.pedrovillar.blogspot.com.es.

Blog Hablamos De Literatura Infantil. www.infantiltremanes.wordpress.com.

Blog A Pie De Aula. www.apiedeaula.blogspot.com.es.

Blog Librosfera. www.librosfera.blogspot.com.es.

Blog La Tormenta En Un Vaso. www.latormentaenunvaso.blogspot.com.es.

Educa con TIC: www.educacontic.es.

Fundación Alonso Quijano: www.alonsoquijano.org.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez: www.fundaciongsr.es.

OCDE (2009). La lectura en PISA 2009. Marcos y Pruebas de la Evaluación. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>

Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI): www.oepli.org. Recuperado de

PISA 2015. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa-2015.html>

The International Federation of Library Associations and Institutions: www.ifla.org.

Revista Babar. www.revistababar.com.

ANEXO

**DATOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE
LAS VARIABLES INTERVINIENTES Y LAS VARIABLES DEPENDIENTES EN
EL GRUPO EXPERIMENTAL**

Los resultados que nos han permitido desarrollar el capítulo nueve, relativo a las correlaciones entre las variables intervinientes y las variables dependientes del grupo experimental, quedan recogidos en este anexo para hacer más ágil la lectura de dicho capítulo.

1. Variable *Sexo*

Los valores estudiados para la variable *Sexo* son: Masculino y Femenino

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación.	5	4	9
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,111		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,539		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación.	2	2	4
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	3	6	9
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	3	3
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	3	8
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,500		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,221		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	1	4
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,083		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	2	1	3
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	4,278		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,370		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	5	1	6
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	5	6
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,069		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,223		

INFLUENCIAS EN LA INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO -CIÓN DE UN LIBRO - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	4	7
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	2	4
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,887		

INFLUENCIAS EN LA INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO -CIÓN DE UN LIBRO - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	3	6
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	1	3
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	4	7
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,976		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,577		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	1	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	0	1
Por las tardes o por la noche	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	6	5	11
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,091		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,779		

REGALO PREFERIDO - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	1	2
Los libros en tercer lugar	1	2	3
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	1	3	4
Lo leeré enseguida	2	2	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	1	2	3
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	2	4
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	3	2	5
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,362		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	4	4	8
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	1	1
No	3	2	5
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,273		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	2	4
Voy de tarde en tarde	3	2	5
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	2	3
Voy de tarde en tarde	1	0	1
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,167		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,338		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURA - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	0	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	4	6
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURA - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	6	6	12
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	3	6
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	3	4	7
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,534		

COHERENCIA - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	1	1	2
4	0	2	2
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

COHESIÓN - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	1	5
2	1	2	3
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,806		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,771		

COHESIÓN - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	0	3	3
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

CORRECCIÓN - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	2	2	4
3	0	4	4
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,525		

CORRECCIÓN - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	2	5
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

ADECUACIÓN - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	2	1	3
3	2	1	3
4	0	0	0
5	1	4	5
Chi-Cuadrado	2,404		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,662		

ADECUACIÓN - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

PRESENTACIÓN - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	3	0	3
4	1	1	2
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,500		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,343		

PRESENTACIÓN - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	2	1	3
4	1	1	2
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ESTILO - MASCULINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	6	12
2	0	0	0
3	0	6	6
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,500		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,343		

ESTILO - FEMENINO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

2. Variable *Edad*

Los valores estudiados para la variable *Edad* son: 15 años, 16 años y 17 años.

Actividad preferente en el tiempo libre - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación	4	3	7
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,649		

Actividad preferente en el tiempo libre - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación	1	1	2
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

Actividad preferente en el tiempo libre - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación	2	2	4
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	6	8
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	1	1
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	2	3
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	6	2	8
No	0	4	4
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,014		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	2	1	3
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	0	1	1
Chi-Cuadrado	5,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,287		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	6	1	7
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	5	5
Chi-Cuadrado	8,571		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,014		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	1	0	1
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	0	0	0
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

ANEXO

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	4	4	8
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	1	1	2
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	1	2	3
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	1	3
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	2	4
Por las tardes o por la noche	1	3	4
Chi-Cuadrado	2,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,506		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	0	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	0	1	1
Por las tardes o por la noche	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	1	3
Por las tardes o por la noche	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	5	5	10
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

REGALO PREFERIDO - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	0	1
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

REGALO PREFERIDO - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	1	2
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	1	3	4
Lo leeré enseguida	2	2	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	0	0	0
Lo leeré enseguida	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	2	3
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	4	3	7
Chi-Cuadrado	2,476		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,480		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	0	1
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO -15	C. INICIAL	C FINAL	Total
Sí	1	2	3
No	5	4	9
Chi-Cuadrado	0,444		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,505		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO -16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	1	1
No	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,157		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO -17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	0	1
No	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,248		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	2	3
Voy de tarde en tarde	3	1	4
Voy con frecuencia	2	3	5
Chi-Cuadrado	1,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,465		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	0	1
Voy de tarde en tarde	0	1	1
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	2	3
Voy de tarde en tarde	1	0	1
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,513		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	2	2	4
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	2	3
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	0	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	0	0
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	0	0
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	0	0
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	1	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	6	6	12
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	2	2	4
3	1	2	3
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,255		

COHERENCIA - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	1	2
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	1	6
2	1	3	4
3	0	2	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	5,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,225		

ANEXO

COHESIÓN - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

COHESIÓN - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	0	2	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

CORRECCIÓN - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ADECUACIÓN - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	1	1	2
3	2	0	2
4	0	0	0
5	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

ADECUACIÓN - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	1	1
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ADECUACIÓN - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PRESENTACIÓN - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	2	2	4
4	2	1	3
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

PRESENTACIÓN - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PRESENTACIÓN - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	2	2	4
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - 15	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	6	12
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - 16	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - 17	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

3. Variable *Lugar de nacimiento*

Los valores estudiados para la variable *Lugar de nacimiento* son: España y Marruecos.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación	4	3	7
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,976		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación	3	3	6
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	5	6
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

ANEXO

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	5	7
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	3,214		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,523		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,197		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,102		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	2	4	6
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	0	3	3
Chi-Cuadrado	8,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,092		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	4	1	5
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	4	5
Chi-Cuadrado	3,600		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,165		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	3	0	3
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	4	5
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,091		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	4	7
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,887		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	3	6
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	3	1	4
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	2	3
Por las tardes o por la noche	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,644		

ANEXO

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	2	5
Por las tardes o por la noche	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,140		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,247		

REGALO PREFERIDO - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	3	7
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,767		

REGALO PREFERIDO - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	3	3	6
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	0,900		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,825		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	3	0	3
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	2	1	3
Bien	0	2	2
Lo leeré enseguida	0	2	2
Chi-Cuadrado	7,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,119		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	3	2	5
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,970		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	1	3
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	3	3	6
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	1	1
Libros en tercer lugar	2	1	3
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	2	3	5
Chi-Cuadrado	2,222		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,528		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	2	3
No	4	3	7
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,490		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	3	3	6
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,583		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,275		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	2	3
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	3	2	5
Chi-Cuadrado	2,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,639		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	0	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,236		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,692		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	5	10
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	4	8
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	3	3	6
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHERENCIA - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	1	0	1
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,958		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,292		

COHESIÓN - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	0	4
2	0	3	3
3	1	2	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	7,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,119		

COHESIÓN - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	1	4
2	1	0	1
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,625		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,622		

CORRECCIÓN - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	2	5
2	2	3	5
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,400		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,982		

CORRECCIÓN - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	3	0	3
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	4	4
Chi-Cuadrado	8,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,092		

ADECUACIÓN - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	0	0
5	2	3	5
Chi-Cuadrado	2,100		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,717		

PRESENTACIÓN - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	3	2	5
4	2	2	4
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

PRESENTACIÓN - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	2	2	4
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,917		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,572		

ESTILO - ESPAÑA	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - MARRUECOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

4. Variable *Lengua materna*

Los valores estudiados de la variable *Lengua materna* son: Español y Árabe.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación	4	3	7
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,976		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación	3	3	6
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	5	6
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	5	7
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	3,214		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,523		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,197		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,102		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	2	4	6
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	0	3	3
Chi-Cuadrado	8,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,092		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA - LECTURA ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	4	1	5
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	4	5
Chi-Cuadrado	3,600		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,165		

ANEXO

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA - LECTURA ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	3	0	3
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	4	5
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,091		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	4	7
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,887		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	3	6
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	3	1	4
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	2	3
Por las tardes o por la noche	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,644		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	2	5
Por las tardes o por la noche	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,140		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,247		

REGALO PREFERIDO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	3	7
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,767		

REGALO PREFERIDO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	3	3	6
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	0,900		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,825		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	3	0	3
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	2	1	3
Bien	0	2	2
Lo leeré enseguida	0	2	2
Chi-Cuadrado	7,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,119		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	3	2	5
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,970		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	1	3
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	3	3	6
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	1	1
Libros en tercer lugar	2	1	3
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	2	3	5
Chi-Cuadrado	2,222		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,528		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	2	3
No	4	3	7
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,490		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	3	3	6
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,583		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,275		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	2	3
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	3	2	5
Chi-Cuadrado	2,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,639		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	0	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,236		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,692		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	5	10
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	4	8
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	3	3	6
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHERENCIA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	1	0	1
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,958		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,292		

COHESIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	0	4
2	0	3	3
3	1	2	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	7,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,119		

COHESIÓN - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	1	4
2	1	0	1
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,625		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,622		

CORRECCIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	2	5
2	2	3	5
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,400		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,982		

CORRECCIÓN - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	3	0	3
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	4	4
Chi-Cuadrado	8,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,092		

ADECUACIÓN - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	0	0
5	2	3	5
Chi-Cuadrado	2,100		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,717		

PRESENTACIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	3	2	5
4	2	2	4
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

PRESENTACIÓN - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	2	2	4
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,917		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,572		

ESTILO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

5. Variable Lengua familiar

Los valores estudiados en la variable *Lengua familiar* son: Español, Árabe y Español y árabe.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	4	3	7
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,976		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	2	3	5
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	1	0	1
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	5	6
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	3	5
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	1	1
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,197		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	2	5
No	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,273		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	0	1
No	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,157		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	2	4	6
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	0	2	2
Chi-Cuadrado	7,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,136		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	4	1	5
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	4	5
Chi-Cuadrado	3,600		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,165		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,223		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	1	0	1
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	4	7
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,887		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	2	5
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	0	1	1
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	3	1	4
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	2	3
Por las tardes o por la noche	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,644		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	2	4
Por las tardes o por la noche	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	0	0
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	0	1
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

REGALO REFERIDO ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	3	7
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,767		

REGALO REFERIDO ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	2	2	4
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

REGALO REFERIDO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	1	2
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	3	0	3
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	2	1	3
Bien	0	2	2
Lo leeré enseguida	0	2	2
Chi-Cuadrado	7,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,119		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	2	1	3
Chi-Cuadrado	0,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,955		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	0	0
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	1	3
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	3	3	6
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	1	1
Libros en tercer lugar	2	1	3
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO -ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	2	3
No	4	3	7
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,490		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	3	3	6
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,513		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	0	0	0
Voy de tarde en tarde	0	0	0
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	2	3
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	3	2	5
Chi-Cuadrado	2,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,639		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	0	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	1	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	0	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	0	0
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	5	10
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	3	6
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	3	3	6
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHERENCIA - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	0	1	1
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

COHERENCIA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	0	4
2	0	3	3
3	1	2	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	7,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,119		

COHESIÓN - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	1	1	2
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

COHESIÓN - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

CORRECCIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	2	5
2	2	3	5
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,400		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,982		

CORRECCIÓN - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	3	0	3
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	4	4
Chi-Cuadrado	8,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,092		

ADECUACIÓN - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	2	2	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ADECUACIÓN - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PRESENTACIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	3	2	5
4	2	2	4
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

PRESENTACIÓN -ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	2	1	3
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

PRESENTACIÓN - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ESTILO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

6. Variable Lengua del ámbito escolar

Los valores estudiados de la variable *Lengua del ámbito escolar* son: Español y Español y árabe.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	4	3	7
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,976		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	3	3	6
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	5	6
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	4	6
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,197		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,102		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	2	4	6
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	0	3	3
Chi-Cuadrado	9,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,061		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	4	1	5
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	4	5
Chi-Cuadrado	3,600		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,165		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	3	0	3
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	4	5
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,091		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	4	7
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,887		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	3	6
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	3	1	4
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	2	3
Por las tardes o por la noche	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,644		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	2	5
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,362		

REGALO PREFERIDO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	3	7
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,767		

REGALO PREFERIDO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	3	3	6
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	3	0	3
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	2	1	3
Bien	0	2	2
Lo leeré enseguida	0	2	2
Chi-Cuadrado	7,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,119		

ANEXO

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	3	2	5
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,970		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	1	3
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	3	3	6
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	1	1
Libros en tercer lugar	2	1	3
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	2	1	3
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,446		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	2	3
No	4	3	7
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,490		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	3	3	6
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,583		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,275		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	2	3
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	3	2	5
Chi-Cuadrado	2,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,639		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	0	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	1	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ANEXO

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	5	10
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	4	8
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	3	3	6
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,925		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,570		

COHERENCIA - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	1	1	2
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

COHESIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	0	4
2	0	3	3
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	8,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,092		

COHESIÓN - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	1	4
2	1	2	3
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,675		

CORRECCIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	2	5
2	2	3	5
3	0	2	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,126		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,713		

CORRECCIÓN - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	3	0	3
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	4	4
Chi-Cuadrado	6,967		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,138		

ADECUACIÓN - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	1	0	1
4	0	0	0
5	2	3	5
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,525		

PRESENTACIÓN - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	3	0	3
4	2	2	4
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,733		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,443		

PRESENTACIÓN - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	2	2	4
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ESTILO - ESPAÑOL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	0	0	0
3	0	5	5
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,750		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,441		

ESTILO - ESPAÑOL Y ÁRABE	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

7. Variable *Edad madre*

Los valores estudiados de la variable *Edad madre*: De 30 a 40 años y De 40 a 50 años.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	4	3	7
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,649		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	3	3	6
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ANEXO

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	6	7
interesantes e instructivas	4	0	4
Chi-Cuadrado	8,571		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,073		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	3	5
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	6	2	8
No	0	4	4
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,014		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	4	0	4
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	1	4	5
Chi-Cuadrado	7,769		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,100		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	5	1	6
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	5	6
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,069		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,223		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	4	4	8
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	2	3	5
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	2	4
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	1	4
Por las tardes o por la noche	1	3	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	0	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	3	4
Por las tardes o por la noche	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,392		

REGALOP REFERIDO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	4	8
Los libros en tercer lugar	1	2	3
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	3	2	5
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,753		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	0	2	2
Lo leeré enseguida	3	3	6
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	2	3
Libros en tercer lugar	2	1	3
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	3	2	5
Chi-Cuadrado	1,867		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,601		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	0	1
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	2	2	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	2	3
No	5	4	9
Chi-Cuadrado	0,444		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,505		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	2	0	2
Voy con frecuencia	2	3	5
Chi-Cuadrado	2,400		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,301		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	2	2	4
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,846		

ANEXO

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	2	2	4
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	2	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	1	3
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	1	3
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	0	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	0	0
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	3	5
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	6	6	12
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	3	6
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	2	1	3
3	2	0	2
4	0	2	2
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	7,222		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,125		

COHERENCIA - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	2	3	5
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

COHESIÓN - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	0	5
2	1	4	5
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

COHESIÓN - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	0	1	1
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

CORRECCIÓN - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	1	1	2
3	0	5	5
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,864		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,425		

CORRECCIÓN - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	1	2	3
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,955		

ADECUACIÓN - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	2	0	2
4	0	0	0
5	2	6	8
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

ADECUACIÓN - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	2	1	3
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PRESENTACIÓN - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	3	0	3
4	2	1	3
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

PRESENTACIÓN - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	2	1	3
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

ESTILO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	6	12
2	0	0	0
3	0	6	6
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,500		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,343		

ESTILO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

8. Variable *Instrucción madre*

Los valores estudiados de la variable *Instrucción madre* son: Sin estudios, Estudios básicos y Bachiller o FP.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	6	4	10
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,400		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,663		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	1	1	2
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	0	1	1
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	6	8
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	1	1
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	2	3
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	3	8
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,500		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,221		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	0	2
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,046		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	2	1	3
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	5	1	6
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	5	6
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,069		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	0	0	0
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,135		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	5	8
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	1	3
Chi-Cuadrado	1,833		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,766		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	1	1	2
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	2	1	3
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	3	1	4
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	3	5
Por las tardes o por la noche	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,200		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,241		

ANEXO

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	0	1
Por las tardes o por la noche	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	0	0
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	1	2
Por las tardes o por la noche	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

REGALO PREFERIDO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	6	5	11
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,091		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,779		

REGALO PREFERIDO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	0	0	0
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

REGALO PREFERIDO - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	1	2
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	3	0	3
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	1	3	4
Chi-Cuadrado	4,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,363		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	0	0
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	0	2	2
Lo leeré enseguida	1	0	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	1	3
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	4	3	7
Chi-Cuadrado	2,476		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,480		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	1	1
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	3	5
No	4	3	7
Chi-Cuadrado	0,343		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,558		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	2	4
Voy de tarde en tarde	2	2	4
Voy con frecuencia	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	0	0	0
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	0	1	1
Voy de tarde en tarde	2	0	2
Voy con frecuencia	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,135		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	2	2	4
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	3	5
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	0	0
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	6	6	12
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	3	4	7
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,534		

COHERENCIA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHERENCIA - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

COHESIÓN- SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	1	6
2	0	3	3
3	1	2	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

COHESIÓN - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

CORRECCIÓN - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	2	2	4
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ADECUACIÓN - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	2	1	3
3	2	0	2
4	0	0	0
5	0	4	4
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

ADECUACIÓN - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PRESENTACIÓN - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	3	3	6
4	1	2	3
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PRESENTACIÓN - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

PRESENTACIÓN - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	1	0	1
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

ESTILO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	6	12
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - BACHILLER O FP	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

9. Variable *Profesión madre*

Los valores estudiados de la variable *Profesión madre* son: Trabajo manual y Sin trabajo.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	3	4	7
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,887		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	4	2	6
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

ANEXO

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	5	7
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	4,286		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,369		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	4	5
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	2	7
No	0	3	3
Chi-Cuadrado	4,286		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,038		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	2	5
No	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,465		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	2	5	7
Chi-Cuadrado	4,286		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,369		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	0	2	2
Chi-Cuadrado	6,975		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,137		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	5	0	5
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	5	5
Chi-Cuadrado	10,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,007		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	1	3
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	2	3	5
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	5	4	9
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,111		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,893		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	1	3	4
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	1	3
Chi-Cuadrado	2,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,675		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	0	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	3	4
Por las tardes o por la noche	1	2	3
Chi-Cuadrado	4,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,228		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	2	3
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	1	4
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,506		

REGALO PREFERIDO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	3	7
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,767		

REGALO PREFERIDO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	3	3	6
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	1	4	5
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	0	0	0
Lo leeré enseguida	2	3	5
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	1	1
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	4	4	8
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	1	3
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,343		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	2	2
No	5	3	8
Chi-Cuadrado	2,500		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,114		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	1	3
No	2	3	5
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,465		

ANEXO

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	3	2	5
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	1	0	1
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	3,033		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,219		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	3	5
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	1	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	1	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	5	10
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	4	8
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	2	2	4
3	0	0	0
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,950		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,292		

COHERENCIA - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	2	2	4
3	2	1	3
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

COHESIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	1	4
2	1	2	3
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,238		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,872		

COHESIÓN - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	0	4
2	0	3	3
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	8,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,092		

CORRECCIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	3	7
2	1	2	3
3	0	3	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,940		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,568		

CORRECCIÓN - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	2	1	3
3	0	1	1
4	0	0	0
5	1	3	4
Chi-Cuadrado	2,597		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,627		

ADECUACIÓN - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	2	0	2
4	0	0	0
5	1	4	5
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

PRESENTACIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	3	0	3
4	1	2	3
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	7,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,119		

PRESENTACIÓN - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	2	4	6
4	1	0	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

ESTILO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	0	0	0
3	0	5	5
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,750		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,441		

ESTILO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

10. Variable *Edad padre*

Los valores estudiados de la variable *Edad padre* son: De 30 a 40 años, De 40 a 50 años y De 50 a 60 años.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	2	3	5
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	3	2	5
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,970		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE --50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	2	1	3
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	3	4
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	4	5
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	2	3
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	1	4
No			0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	3	7
No	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,285		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	0	1
No	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,248		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	2	1	3
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	3,600		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,463		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	3	0	3
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	3	3
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,050		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	3	1	4
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	1	0	1
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,513		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	2	5
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

ANEXO

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	3	6
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	0	2	2
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	0	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	2	3
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,343		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	2	3
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	1	2
Por las tardes o por la noche	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	0	0
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	1	3
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	3	2	5
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,753		

REGALO PREFERIDO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	2	2	4
Los libros en tercer lugar	1	2	3
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	2	2	4
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	2	2
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	0	0	0
Lo leeré enseguida	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	1	1
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	2	2	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	1	2
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	0	1
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,261		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	2	2
No	3	1	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,083		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	4	4	8
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	1	3
No	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,248		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	0	1
Voy de tarde en tarde	1	1	2
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,513		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	0	1	1
Voy de tarde en tarde	1	0	1
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	0	0
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	1	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	1	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	1	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	0	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	0	0
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	3	6
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 40.50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	4	8
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

COHERENCIA - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	2	3
3	2	1	3
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

COHERENCIA - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	2	1	3
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

COHESIÓN - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	1	2	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

COHESIÓN - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	1	5
2	0	2	2
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

COHESIÓN - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	0	2	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

CORRECCIÓN - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ADECUACIÓN - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ADECUACIÓN - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	1	0	1
4	0	0	0
5	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

ADECUACIÓN - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

PRESENTACIÓN - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	3	0	3
4	0	2	2
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

PRESENTACIÓN - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	1	2	3
4	2	0	2
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,255		

PRESENTACIÓN - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	1	2	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ESTILO - 30-40	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - 40-50	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - 50-60	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

11. Variable *Instrucción padre*

Los valores estudiados de la variable *Instrucción padre* son: Sin estudios y Estudios básicos.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	5	4	9
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,111		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,893		

ANEXO

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	2	2	4
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	5	7
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	4,286		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,369		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	4	5
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,197		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,102		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	4,275		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,370		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	4	0	4
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,667		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,036		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	3	1	4
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

ANEXO

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	5	8
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	0	2
Chi-Cuadrado	2,500		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,645		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	2	5
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	2	2
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,525		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	0	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	3	5
Por las tardes o por la noche	0	2	2
Chi-Cuadrado	5,200		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,158		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	2	3
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	1	3
Por las tardes o por la noche	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,667		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,881		

REGALO PREFERIDO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	5	4	9
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,111		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,774		

REGALO PREFERIDO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	2	2	4
Los libros en tercer lugar	1	2	3
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	1	3	4
Chi-Cuadrado	4,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,363		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	0	2	2
Lo leeré enseguida	2	1	3
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	0	1
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	4	3	7
Chi-Cuadrado	3,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,370		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	2	3
Libros en tercer lugar	2	1	3
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,667		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,881		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	3	5
No	3	2	5
Chi-Cuadrado	0,400		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,527		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	4	4	8
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	2	2	4
Voy con frecuencia	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	2	0	2
Voy con frecuencia	0	1	1
Chi-Cuadrado	5,867		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,053		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	2	1	3
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	0	0
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	3	5
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,970		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	1	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	1	3
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	1	3
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	5	10
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	4	8
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	3	3	6
3	0	0	0
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,925		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,570		

COHERENCIA - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	2	1	3
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

COHESIÓN - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	1	5
2	0	3	3
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

COHESIÓN - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	1	2	3
3	0	2	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,255		

CORRECCIÓN - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	3	7
2	1	2	3
3	0	3	3
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,940		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,568		

CORRECCIÓN - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	2	1	3
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	3	3
Chi-Cuadrado	3,606		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,462		

ADECUACIÓN - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	1	0	1
4	0	0	0
5	2	4	6
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

PRESENTACIÓN - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	3	0	3
4	0	2	2
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	5,867		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,209		

PRESENTACIÓN - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	2	2	4
4	2	0	2
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

ESTILO - SIN ESTUDIOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	0	0	0
3	0	5	5
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,750		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,441		

ESTILO - ESTUDIOS BÁSICOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

12. Variable *Profesión padre*

Los valores estudiados de la variable *Profesión padre* son: Trabajo manual y Sin trabajo.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	5	4	9
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,111		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,539		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	2	2	4
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	3	6	9
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	3	3
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	3	8
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,500		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,221		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	1	4
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,083		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - TRABAJOMANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	2	1	3
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	5	6
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	4,278		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,370		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	5	1	6
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	5	6
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,069		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,223		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	4	7
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	2	4
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,887		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	3	6
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	1	3
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	4	7
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,476		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,480		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	1	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	0	1
Por las tardes o por la noche	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	6	5	11
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,091		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,779		

REGALO PREFERIDO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	1	2
Los libros en tercer lugar	1	2	3
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

ANEXO

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	1	3	4
Lo leeré enseguida	2	2	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	1	2	3
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	2	4
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	3	2	5
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,362		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	4	4	8
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	1	1
No	3	2	5
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,273		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	2	4
Voy de tarde en tarde	3	2	5
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,766		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	2	3
Voy de tarde en tarde	1	0	1
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,167		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,338		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	0	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	4	6
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	6	6	12
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	3	6
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	3	4	7
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,086		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,395		

COHERENCIA - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	1	1	2
4	0	2	2
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

COHESIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	1	5
2	1	2	3
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,806		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,771		

COHESIÓN - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	0	3	3
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

CORRECCIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	2	2	4
3	0	4	4
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,525		

CORRECCIÓN - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	2	5
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

ADECUACIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	2	1	3
3	2	1	3
4	0	0	0
5	1	4	5
Chi-Cuadrado	2,404		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,662		

ADECUACIÓN - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

PRESENTACIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	3	0	3
4	1	1	2
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,500		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,343		

PRESENTACIÓN - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	2	1	3
4	1	1	2
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ESTILO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	6	12
2	0	0	0
3	0	6	6
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,500		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,343		

ESTILO - SIN TRABAJO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

13. Variable *Número de lectores en la familia*

Los valores estudiados de la variable *Número de lectores en la familia* son: 1 lector, 2 lectores y 3 lectores.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	3	3	6
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	3	2	5
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	1	1	2
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	4	6
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	3	3
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	2	3
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	2	6
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,102		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	2	5
No	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,273		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	0	1
No	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,248		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	2	1	3
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	0	3	3
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,255		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	4,278		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,370		

ANEXO

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	4	1	5
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	3	3
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,091		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,223		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	1	0	1
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,513		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	3	2	5
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	2	2
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,525		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	2	3	5
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	1	2	3
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	1	3
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	2	3
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,446		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	1	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	1	3
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	0	0
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	1	2
Por las tardes o por la noche	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

ANEXO

REGALO PREFERIDO - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	4	8
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

REGALO PREFERIDO - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	2	1	3
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	1	2
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	1	1
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	2	2	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	2	0	2
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	2	3
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	2	2	4
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	2	1	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	0	1
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	1	1
No	4	3	7
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,285		

ANEXO

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	2	3
No	2	1	3
Chi-Cuadrado	0,667		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,414		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	0	1
No	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,248		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,667		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,717		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	1	3
Voy de tarde en tarde	0	1	1
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,513		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	0	2	2
Voy de tarde en tarde	2	0	2
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,135		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	2	3
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	0	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	0	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	0	2	2
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,255		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	0	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	1	3
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS -3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	0	0
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	1	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	4	8
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	3	6
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	0	2	2
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	8,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,092		

COHERENCIA - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	2	1	3
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

COHERENCIA - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	2	1	3
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

COHESIÓN - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	1	4
2	1	1	2
3	0	2	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

COHESIÓN - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	0	2	2
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

COHESIÓN - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	0	2	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

CORRECCIÓN - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	4	7
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,887		

CORRECCIÓN - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	0	2	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

ADECUACIÓN - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	0	1	1
3	1	0	1
4	0	0	0
5	1	3	4
Chi-Cuadrado	5,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,287		

ADECUACIÓN - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	1	1
2	1	0	1
3	1	0	1
4	0	0	0
5	1	2	3
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

ADECUACIÓN - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	2	0	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

PRESENTACIÓN - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	2	1	3
4	1	1	2
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

PRESENTACIÓN - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	2	2	4
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PRESENTACIÓN - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	0	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ESTILO - 1	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - 2	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - 3	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

14. Variable *Lecturas del ámbito familiar*

Los valores estudiados de la variable *Lecturas del ámbito familiar* son: Libros, Periódicos, revistas y tebeos, Libros, periódicos, revistas y tebeos.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	2	2	4
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	2	2	4
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	3	2	5
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,525		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	3	4
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	2	2
interesantes e instructivas	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	4	6
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,615		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	2	5
No	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,273		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	1	3
No	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,248		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	1	4
No	1	3	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,157		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	4,278		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,370		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	0	3	3
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,223		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,135		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	3	1	4
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	3	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	3	3	6
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	2	2	4
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	1	2	3
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	2	4
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	1	2
Por las tardes o por la noche	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	0	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	0	1	1
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,261		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	1	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	2	5
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,753		

REG LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	1	2
Los libros en tercer lugar	1	2	3
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALOP REFERIDO - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	2	1	3
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	4	8
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	1	2
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	2	2	4
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	2	2	4
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	2	4
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,261		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	3	3	6
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	2	2
No	2	0	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,046		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	1	3
No	2	3	5
Chi-Cuadrado	0,533		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,465		

ANEXO

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	2	3
Voy de tarde en tarde	2	1	3
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,667		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,717		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	0	1
Voy de tarde en tarde	0	1	1
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	2	3
Voy de tarde en tarde	2	0	2
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,667		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,264		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	1	2
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	2	1	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	0	0
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	0	0
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	0	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	2	3
Chi-Cuadrado	3,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,504		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	3	3	6
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	4	8
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	1	1	2
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHERENCIA - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHERENCIA - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	2	2	4
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	1	4
2	0	2	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

COHESIÓN - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	1	2	3
3	0	2	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,255		

CORRECCIÓN - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	2	5
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	1,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,878		

CORRECCIÓN - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

CORRECCIÓN -LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

ADECUACIÓN - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ADECUACIÓN - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	2	0	2
4	0	0	0
5	1	4	5
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

PRESENTACIÓN - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	1	1	2
4	1	0	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

PRESENTACIÓN - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	2	0	2
4	0	2	2
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

PRESENTACIÓN - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	2	3	5
4	1	0	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	3,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,525		

ESTILO - LIBROS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	3	6
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - LIBROS PERIÓDICOS REVISTAS TEBEOS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	4	8
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

15. Variable *Libros del ámbito familiar*

Los valores estudiados de la variable *Libros del ámbito familiar* son: Ninguno, Enciclopedias, Libros de texto y Obras literarias.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	5	5	10
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	0	0	0
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	1	0	1
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	1	1	2
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	2	5	7
interesantes e instructivas	3	0	3
Chi-Cuadrado	4,286		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,369		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	1	1
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ANEXO

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	1	1
interesantes e instructivas	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	1	2	3
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	4	3	7
No	1	2	3
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,490		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	0	1
No	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,157		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	0	2
No	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,046		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	3	0	3
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	1	4	5
Chi-Cuadrado	7,773		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,100		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	1	2
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ANEXO

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	2	0	2
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	3	0	3
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	2	5	7
Chi-Cuadrado	4,286		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,117		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	1	0	1
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	1	1	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	2	0	2
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	0	2	2
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,135		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	4	5	9
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	0	1
Chi-Cuadrado	1,111		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,893		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	1	1	2
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	0	0	0
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	1	1	2
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ANEXO

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	2	1	3
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	3	5
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,533		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,469		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	0	0
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	0	0	0
Por las tardes o por la noche	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	1	1	2
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	0	0	0
Por las tardes o por la noche	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	0	0
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	2	1	3
Por las tardes o por la noche	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,721		

REGALO PREFERIDO - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	4	3	7
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	1	1
Chi-Cuadrado	1,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,767		

REGALO PREFERIDO - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	0	0	0
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

REGALO PREFERIDO - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	1	1	2
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

REGALO PREFERIDO - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	2	2	4
Los libros en tercer lugar	0	0	0
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	2	0	2
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	1	2	3
Lo leeré enseguida	1	3	4
Chi-Cuadrado	4,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,363		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	1	0	1
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	1	0	1
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	1	1
Bien	0	0	0
Lo leeré enseguida	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	1	1
Lo leeré enseguida	2	1	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	0	1
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	3	3	6
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	1	1	2
Libros en tercer lugar	0	0	0
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	1	1
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	1	1
Libros en primer lugar	1	0	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,261		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	2	3
No	4	3	7
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,490		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ANEXO

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	2	4
Voy de tarde en tarde	2	2	4
Voy con frecuencia	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	0	1	1
Voy de tarde en tarde	1	0	1
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,368		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	0	0	0
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	0	0	0
Voy de tarde en tarde	1	0	1
Voy con frecuencia	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,513		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	1	2
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	0	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	3	3	6
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	0	0
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	1	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	0	0
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	1	0	1
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	1	1
Con mis compañeros o compañeras de clase	1	0	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	5	5	10
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	2	4
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA- NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	0	2
2	2	3	5
3	1	0	1
4	0	2	2
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	5,200		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,267		

COHERENCIA - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHERENCIA - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	1	1
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHERENCIA - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	0	1
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	4,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,406		

COHESIÓN - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	1	5
2	0	3	3
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,800		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,308		

COHESIÓN - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	0	0
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	0	1	1
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

CORRECCIÓN - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	4	3	7
2	1	2	3
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,976		

CORRECCIÓN - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

CORRECCIÓN - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	1	1
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

CORRECCIÓN - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	2	1	3
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	3	4
Chi-Cuadrado	1,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,797		

ADECUACIÓN - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ADECUACIÓN - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ADECUACIÓN - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	0	0
5	1	2	3
Chi-Cuadrado	1,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,856		

PRESENTACIÓN - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	4	2	6
4	0	2	2
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,667		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,323		

PRESENTACIÓN - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	0	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PRESENTACIÓN - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	1	1
4	1	0	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

PRESENTACIÓN - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	1	0	1
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

ESTILO - NINGUNO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	5	5	10
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - ENCICLOPEDIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - LIBROS DE TEXTO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ESTILO - OBRAS LITERARIAS	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	2	4
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

16. Variable *Trabajo futuro*

Los valores estudiados de la variable *Trabajo futuro* son: Trabajo manual y Trabajo intelectual.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	6	5	11
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,424		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,658		

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	1	1	2
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	3	8	11
interesantes e instructivas	4	0	4
Chi-Cuadrado	7,273		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,122		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	1	1
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	7	3	10
No	1	5	6
Chi-Cuadrado	4,267		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,039		

ANEXO

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - TRABAJO INTELLECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	2	1	3
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	4	0	4
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	2	7	9
Chi-Cuadrado	7,111		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,130		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - TRABAJO INTELLECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	7	1	8
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	7	8
Chi-Cuadrado	9,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,011		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA - TRABAJO INTELLECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	0	0	0
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	5	6	11
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	2	4
Chi-Cuadrado	1,091		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,896		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	1	1	2
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	3	1	4
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	4	7
Por las tardes o por la noche	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,370		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	0	1
Por las tardes o por la noche	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

ANEXO

REGALO PREFERIDO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	7	6	13
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,077		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,783		

REGALO PREFERIDO - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	0	0	0
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	3	0	3
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	2	1	3
Bien	1	4	5
Lo leeré enseguida	2	3	5
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,255		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	0	0
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	2	4
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	5	4	9
Chi-Cuadrado	3,111		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,375		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - TRABAJO INTELLECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	3	5
No	6	5	11
Chi-Cuadrado	0,291		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,590		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - TRABAJO INTELLECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	4	2	6
Voy con frecuencia	2	3	5
Chi-Cuadrado	1,067		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,587		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - TRABAJO INTELLECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	0	0	0
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

ANEXO

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	2	2	4
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	2	3
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	0	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	3	4	7
Chi-Cuadrado	2,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,649		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	0	0
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	8	8	16
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	4	4	8
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	5,833		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,212		

COHERENCIA - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	1	7
2	1	4	5
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	5,192		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,268		

COHESIÓN - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

CORRECCIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	5	11
2	2	3	5
3	0	5	5
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,347		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,361		

CORRECCIÓN - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	3	1	4
3	2	1	3
4	0	0	0
5	1	6	7
Chi-Cuadrado	5,197		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,268		

ADECUACIÓN - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

PRESENTACIÓN - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	4	0	4
4	2	2	4
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	6,663		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

PRESENTACIÓN - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - TRABAJO MANUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	8	8	16
2	0	0	0
3	0	8	8
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

ESTILO - TRABAJO INTELECTUAL	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

17. Variable *Valoración del uso del español*

Los valores estudiados de la variable *Valoración del uso del español* son: Muy bueno y Regular.

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	6	5	11
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	1	1
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	1	0	1
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	1	2	3
Chi-Cuadrado	2,424		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,658		

ANEXO

ACTIVIDAD PREFERENTE EN EL TIEMPO LIBRE - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Cualquier otra combinación distinta de 2, 3, 4, 5.	1	1	2
Escribir o leer en segundo o tercer lugar	0	0	0
Escribir en primer lugar y en segundo otra acción que no sea leer.	0	0	0
Leer en primer lugar y en segundo otra acción que no sea escribir.	0	0	0
Leer y escribir en primer y segundo lugar o viceversa.	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	1	0	1
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	3	8	11
interesantes e instructivas	4	0	4
Chi-Cuadrado	7,273		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,122		

VALORACIÓN DE LAS LECTURAS - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Aburridas y pesadas	0	0	0
Pesadas	0	0	0
Aburridas	0	0	0
Interesantes o instructivas	0	1	1
interesantes e instructivas	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	7	3	10
No	1	5	6
Chi-Cuadrado	4,267		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,039		

LECTURA VOLUNTARIA ACTUAL - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	2	1	3
Hace más de un año	0	0	0
Las vacaciones pasadas	4	0	4
Hace más de un año	0	0	0
Hace una semana	2	7	9
Chi-Cuadrado	7,111		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,130		

ÚLTIMA LECTURA VOLUNTARIA - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Hace más de un año	0	1	1
Las vacaciones pasadas	1	0	1
Hace más de un año	0	1	1
Hace una semana	0	0	0
Chi-Cuadrado	3,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,558		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	7	1	8
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	7	8
Chi-Cuadrado	9,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,011		

SENSACIÓN PRODUCIDA POR LA ÚLTIMA LECTURA REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Ninguna	0	0	0
No quiero leer más	0	0	0
Me dejó con ganas de leer otro	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	1	0	1
El título y la portada	5	6	11
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	2	2	4
Chi-Cuadrado	1,091		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,896		

INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN DE UN LIBRO - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
El grosor	0	0	0
Que tenga ilustraciones	0	0	0
El título y la portada	1	1	2
El título y la portada, y lo que he hayan contado de él	0	0	0
Lo que me hayan contado de él	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	1	0	1
Sólo leo en clase, nunca en casa	3	1	4
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	3	4	7
Por las tardes o por la noche	1	3	4
Chi-Cuadrado	3,143		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,370		

TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA -REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Nunca	0	0	0
Sólo leo en clase, nunca en casa	0	1	1
De vez en cuando, los fines de semana o vacaciones	1	0	1
Por las tardes o por la noche	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,572		

REGALO PREFERIDO - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	7	6	13
Los libros en tercer lugar	0	1	1
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	1	1	2
Chi-Cuadrado	1,077		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,783		

REGALO PREFERIDO - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Los libros no aparecen	0	0	0
Los libros en tercer lugar	1	1	2
Los libros en segundo lugar	0	0	0
Los libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	3	0	3
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	2	1	3
Bien	1	4	5
Lo leeré enseguida	2	3	5
Chi-Cuadrado	5,333		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,255		

SENSACIÓN QUE PRODUCE EL REGALO DE UN LIBRO - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Qué tostón	0	0	0
Qué poco original	0	0	0
No sabrían qué comprarme	0	0	0
Bien	0	0	0
Lo leeré enseguida	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	2	2	4
Libros en tercer lugar	1	0	1
Libros en segundo lugar	0	2	2
Libros en primer lugar	5	4	9
Chi-Cuadrado	3,111		
Grados de Libertad	3		
P-valor	0,375		

TIPO DE LECTURA PREFERIDA - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Libros en cuarto lugar	0	0	0
Libros en tercer lugar	1	1	2
Libros en segundo lugar	0	0	0
Libros en primer lugar	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	3		
P-valor	1,000		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	2	3	5
No	6	5	11
Chi-Cuadrado	0,291		
Grados de Libertad	1		
P-valor	0,590		

USO DEL SISTEMA DE PRÉSTAMO - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	0	0	0
No	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO -MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	2	3	5
Voy de tarde en tarde	4	2	6
Voy con frecuencia	2	3	5
Chi-Cuadrado	1,067		
Grados de Libertad	2		
P-valor	0,587		

ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No voy nunca	1	1	2
Voy de tarde en tarde	0	0	0
Voy con frecuencia	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	2		
P-valor	1,000		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	2	2	4
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	1	2	3
Con mis compañeros o compañeras de clase	2	0	2
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	3	4	7
Chi-Cuadrado	2,476		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,649		

PERSONAS CON QUIEN COMENTA LAS LECTURAS - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
No las comento	0	0	0
Con el profesor o profesora	0	0	0
Con mi padre o madre	0	0	0
Con mis compañeros o compañeras de clase	0	1	1
Con mis amigos o amigas a quienes también les gusta leer	1	0	1
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	8	8	16
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
Sí	1	1	2
No	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	1		
P-valor	1,000		

COHERENCIA - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	3	0	3
2	4	4	8
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	1	1
Chi-Cuadrado	5,833		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,212		

COHERENCIA - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0	1	1
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

COHESIÓN - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	1	7
2	1	4	5
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	5,192		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,268		

COHESIÓN - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	0	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	2,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,736		

CORRECCIÓN - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	6	5	11
2	2	3	5
3	0	5	5
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	4,347		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,361		

CORRECCIÓN - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ADECUACIÓN - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	2	1	3
2	3	1	4
3	2	1	3
4	0	0	0
5	1	6	7
Chi-Cuadrado	5,197		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,268		

ADECUACIÓN - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	1	2
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

PRESENTACIÓN - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	0	1
2	1	1	2
3	4	0	4
4	2	2	4
5	0	2	2
Chi-Cuadrado	6,663		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,155		

PRESENTACIÓN - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	1	2
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		

ESTILO - MUY BUENO	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	8	8	16
2	0	0	0
3	0	8	8
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	6,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	0,199		

ANEXO

ESTILO - REGULAR	C. INICIAL	C. FINAL	Total
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
Chi-Cuadrado	0,000		
Grados de Libertad	4		
P-valor	1,000		