UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura



UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

LA INFLUENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA CON RESPECTO A LA LECTURA EN VOZ ALTA DE LAS FAMILIAS EN EL ALUMNADO DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Diana Verónica Sánchez Arco

DIRECTOR:

Dr. Juan Mata Anaya

Junio, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Diana V Sánchez Arco
ISBN: 978-84-9163-874-2
URI: http://hdl.handle.net/10481/51246

El doctorando / The *doctoral candidate* **[Diana Sánchez Arco]** y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: **[Juan Mata Anaya]**

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

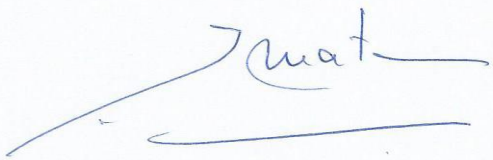
/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

Granada, 9 de junio de 2017

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s;*



JUAN MATA ANAYA

Firma / Signed

Doctorando / *Doctoral candidate*:



Diana Sánchez Arco

Firma / Signed

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Juan Mata por alentarme en la investigación y por enseñarme que a través de la lectura se puede hacer un mundo mejor, más justo y solidario.

Agradezco al centro educativo, al alumnado, a las familias y al profesorado por su inestimable generosidad y por brindarme la oportunidad de poder realizar esta investigación ya que sin ellos no hubiese sido posible y con los que compartí momentos inolvidables.

Agradezco a mi amiga y consejera Ana Martin por ofrecerme su apoyo siempre que lo necesitaba, por su amabilidad y su generosidad en todo momento.

Agradezco a mis padres y mi hermano por estar ahí, por comprenderme y animarme a cada paso. También, a mi hermana, mi gemela, Mª Jesús Sánchez, por su apoyo incondicional, por ser mi hombro en los momentos donde ya faltaban las fuerzas y por darme siempre una palabra de aliento.

Agradezco a mi sobrino, Marcos, por tus vídeos y tus risas y por animarme en todo momento.

Agradezco a mi amor, José por su ayuda incansable, por darme la mano en este camino y por aportar magia a esta experiencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……..4

PRIMERA PARTE – MARCO TEÓRICO……12

CAPÍTULO 1- LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU ENSEÑANZA……13

1.1 Definición del problema……14

1.2 Tipos de comprensión lectora. ¿Qué es la comprensión lectora?.....20

1.2.1 ¿Qué es comprender?.....20

1.2.2 Componentes de la comprensión lectora……25

1.2.3 Modelos de comprensión lectora……31

1.2.3.1 Modelos de procesamiento ascendente……..31

1.2.3.2 Modelos de procesamiento descendente……32

1.2.3.3 Modelos interactivos……..33

1.3 Modelos de enseñanza de la comprensión lectora. ¿Qué se hace en la escuela?.....35

1.3.1 La enseñanza de la comprensión lectora en el proceso lector……35

1.3.2 La comprensión lectora y su aprendizaje en la escuela……..40

1.3.3 La puesta en práctica de estrategias para desarrollar la comprensión lectora…….….47

1.4 Dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora…….52

1.5 Comprensión lectora y su evaluación……56

1. 6 Encuestas nacionales e internacionales de comprensión lectora…….66

1.7 La investigación en comprensión lectora: antecedentes e investigaciones recientes……...77

1.8 Contextualización y marco legislativo sobre la comprensión lectora……..……82

CAPÍTULO 2- LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU APRENDIZAJE……...88

2. 1 Concepto de aprendizaje de la comprensión lectora……89

2.2 Tipos de aprendizaje en relación con la comprensión lectora……..95

2.3 Estilos de aprendizaje para fomentar la comprensión lectora……..102

2.4 Modelos de aprendizaje para la adquisición de la comprensión lectora……..109

2.5 El aprendizaje de la comprensión lectora en Educación Primaria……...116

CAPÍTULO 3- LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS……..124

3.1 La comprensión de textos, la importancia de las inferencias……..125

3.2 La metacognición en la comprensión de textos……...130

3.3 La comprensión lectora en textos expositivos…….138

3.4 La comprensión lectora en textos narrativos……...144

3.5 La comprensión lectora en textos literarios…….148

3.6 La relevancia de la comprensión lectora en textos……..155

3.7 Cómo mejorar la comprensión lectora en textos…….160

CAPÍTULO 4- LA LECTURA EN VOZ ALTA……167

4.1 Lectura: concepto, competencia lectora……..168

4.2 La lectura en voz alta: concepto y aplicación……..175

4.3 La lectura en voz alta por parte de las familias……...180

4.4 Los beneficios de la lectura en voz alta y recomendaciones para su aplicación…185

4.5 Fomentar el gusto por la lectura……..194

4.6 ¿Para qué leer? ¿Por qué leer en voz alta?.....201

SEGUNDA PARTE- INVESTIGACIÓN EMPÍRICA……....208

CAPÍTULO 5- PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN…209

5.1 Marco teórico para fundamentar el diseño metodológico de la investigación……210

5.1.1 Fundamentación del enfoque metodológico de la investigación …….211

5.1.1.1 La naturaleza que caracteriza al objeto de la investigación…..211

5.1.1.2. La naturaleza que explica la visión epistemológica del Estudio……..212

5.1.2. La caracterización de la metodología mixta……213

5.2 El método mixto a partir de una fundamentación filosófica……..215

5.3 El método mixto en relación con sus objetivos fundamentales……..220

5.4 El papel que caracteriza a la metodología mixta……221

5.5 Fortalezas y debilidades de la metodología mixta…….……..222

5.6 Diseño de la metodología mixta en nuestra investigación……..224

5.7 Etapas para el desarrollo del diseño de la metodología en nuestra investigación...230

CAPÍTULO 6 - ELABORACIÓN DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL..233

6.1 Objetivo general y específicos e hipótesis del estudio cuasiexperimental……..234

6.2 Metodología caracterizada dentro del marco de un estudio cuasiexperimental…..235

6.2.1Muestra de la investigación para el estudio cuasiexperimental.……236

6.2.2 Procedimiento en el estudio cuasiexperimental……238

6.2.3 Variables en el estudio cuasiexperimental……242

6.2.4 Instrumentos para la confección del estudio cuasiexperimental……...244

6.2.5 Análisis de los datos obtenidos en el estudio cuasiexperimental……..247

6.3 Resultados del estudio cuasiexperimental……...249

6.3.1 Resultados del Estudio Cuasi-experimental 1……..255

6.3.1.1 Contraste de medias antes del tratamiento. Estudio Cuasi-experimental 1……255

6.3.1.2 Contraste de medias después del tratamiento Estudio Cuasi-experimental 1……258

6.3.1.3 Estudio de frecuencias de Baremos de Comprensión de textos 1.º de Primaria antes y después del tratamiento……..260

6.3.2 Resultados del Estudio Cuasi-experimental 2……..261

6.3.2.1 Contraste de medias antes del tratamiento. Estudio Cuasi-experimental 2……262

6.3.2.2 Contraste de medias después del tratamiento Estudio Cuasi-experimental 2……264

6.3.2.3 Estudio de frecuencia de Baremos de Comprensión de textos pretest de 2.º de Primaria antes y después del tratamiento……265

6.4 Discusión en relación a los resultados obtenidos en los estudios Cuasiexperimentales……..267

6.5 Conclusiones de ambos estudios cuasiexperimentales……269

6.6 Proyección y derivaciones. Líneas de actuación para el futuro de la primera parte de corte cuantitativo……...272

CAPÍTULO 7 - CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR Y DEL ESTUDIO DE CASOS……...275

7.1 Modelo de investigación: la elección de la etnografía educativa……276

7.1.1 Conceptualización de etnografía educativa……..276

7.1.2 Fundamentación de la etnografía escolar……..279

7.1.2.1 El fin de la etnografía escolar……279

7.1.2.2 Características de la etnografía escolar…….281

7.1.2.3. El rol del etnógrafo como investigador……282

7.1.2.4. Distintas miradas en investigación etnográfica……284

7.1.3 Aproximación al proceso de investigación etnográfica……286

7.1.3.1 La accesibilidad al campo de estudio…….287

7.1.3.2 El trabajo llevado a cabo durante la entrada a dicho campo…..288

7.1.3.3 La entrevista como técnica dialógica en el estudio de casos….290

7.1.3.4 El cuestionario, instrumento esencial en el estudio de casos…290

7.1.3.5 La lista de chequeo, evaluación de forma más detallada…….291

7.1.3.6 El grupo de discusión: profundizamos en la realidad

Educativa……...292

7.1.3.7 El análisis de los documentos……....293

7.1.3.8 El análisis de los datos etnográficos……..294

7.1.3.9 La elaboración del informe en la investigación etnográfica…..299

7.1.4 Los datos etnográficos y su credibilidad……...299

7.2 El marco metodológico en un estudio de casos……..301

7.2.1 Concretización del concepto…….301

7.2.2 Características definitorias del estudio de casos……...303

7.2.3 Formas para encuadrar un estudio de casos……..304

7.2.4 Fases necesarias para desarrollar un estudio de casos……..306

7.2.5 Luces y sombras sobre el estudio de casos……...307

CAPÍTULO 8- ELABORACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS……310

8.1 Diseño de la investigación en el estudio de casos……...311

8.1.1 Objetivos generales y específicos del estudio de casos……313

8.1.2 Desarrollo y planteamiento del estudio de casos……..314

8.1.3 Descripción del estudio de casos y selección del mismo……..317

8.1.4 Acceder al campo de la investigación: informantes y negociación……..319

8.1.5 Fases llevadas a cabo para desarrollar el estudio de casos……...322

8.1.6 Técnicas para la recogida de información……326

8.1.7 Diseño de instrumentos desarrollados para el estudio de casos……328

8.1.8 Temporalización durante la recogida de información……..330

8.1.9 Análisis y credibilidad de los datos……....350

8.2 Contextualización del estudio de casos……...351

8.2.1 Aproximación al contexto del caso……...353

8.2.2 El centro educativo en nuestro caso……..354

8.2.3 El aula donde se desarrolla nuestro caso……..357

8.2.4 La docente como punto de unión……..361

8.2.5 El alumnado de 2ºB …….362

8.2.6 Las familias del alumnado del grupo de 2ºB……364

8.2.7 El antiguo alumnado en nuestro estudio de casos…….366

8.2.8 El grupo de discusión en nuestra investigación……377

8.2.9 La investigadora y su experiencia…….372

8.3 El análisis de la información de nuestro estudio de casos……..374

8.3.1 El análisis de los vídeos y las listas de chequeo……...374

8.3.2 Definición de las categorías……..376

8.3.3 El uso de Nvivo10 como instrumento de interpretación……..……379

8.4 Elaboración del informe de investigación……..388

8.4.1 Aproximación de teorías y prácticas relacionadas con la comprensión...388
lectora en esta aula

8.4.2 La enseñanza de la comprensión lectora y sus dificultades……..393

8.4.3 La formación inicial y permanente del profesorado en relación con la
comprensión lectora……...395

8.4.4 Relacionando la teoría y la práctica sobre la lectura en voz alta en nuestro
estudio……398

8.4.5 Una práctica escolar: la lectura en voz alta……...399

8.5 Negociación en la realización del informe……..401

8.6 Conclusiones del estudio de casos: enfoque sobre el interés que ofrece este estudio
e interrogantes que genera……403

8.6.1 Enfoque sobre el interés que ofrece este estudio……,.404

8.6.1.1 La relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta:
un campo por explorar……...404

8.6.1.2 Las perspectivas sobre la relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta aportan reflexiones interesantes en el estudio…..406

8.6.1.3La validez del modelo etnográfico y el método del estudio de caso para relacionar la comprensión lectora y la lectura en voz alta……409

8.6.1.4 Confección de políticas para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora en un aula……..……411

8.6.1.5 La relación entre comprensión lectora y la lectura en voz alta requiere de docentes activos, inquietos y dialogantes……413

8.6.1.6 Relacionar comprensión lectora y lectura en voz alta es un asunto altamente complejo……415

8.6.2 Interrogantes que genera nuestro estudio……..……417

8.6.2.1 ¿Cómo formar realmente a un docente para realizar prácticas educativas que generen comprensión lectora?.....417

8.6.2.2 ¿Qué hacer para que el profesorado se involucre en mejorar la comprensión lectora en las aulas?.....419

8.6.2.3 ¿Cómo apoyar al profesorado para relacionar la lectura en voz alta con la comprensión lectora?.....420

8.6.2.4 ¿Cómo involucrar a las familias para fomentar la lectura en voz alta en diferentes contextos?.....422

CAPÍTULO 9- CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES……..…424

9.1 Conclusiones finales y limitaciones de nuestra investigación…….426

9.2 Líneas de proyección de nuestra investigación mixta…….436

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……..438

ANEXOS……...469

"El arte de leer es, en gran parte, el arte de volver a encontrar la vida en los libros y, gracias a ellos, de comprenderla mejor."

Maurois (1945, p.27)

INTRODUCCIÓN

Uno de los pilares en los que se asienta la sociedad es la educación, que a juicio de Ansalone, Gallelli y Salles (1997) significa "guiar, mostrar los caminos, escuchar al otro… Educar. Ésta es la eterna tarea" (p.24). No es de extrañar que la realidad educativa sea objeto constante de análisis y que no cesen las investigaciones en torno a este tema.

Actualmente, estamos inmersos en una sociedad global cada vez más compleja, que se va modificando constantemente y cuyos cambios influyen en la forma de vida de los seres humanos. Las personas deben a aprender a desarrollarse en estos contextos adaptándose ágilmente a las transformaciones sociales (Giner, 2008). De esta manera, en la sociedad del siglo XXI se precisan profesionales capaces de actualizar permanente su formación, de adaptar sus conocimientos para autorregularlos en actividades cada vez más tecnológicas y aceleradas. De ahí que se le tenga que otorgar a la educación la impronta de actuar para que los educandos puedan integrarse en esta nueva sociedad. Sin educación nada tendría sentido y no habría futuro, y si lo hubiera sería un futuro que condenaría a las personas a la alienación, la explotación y la dependencia de otros. Quitar a la humanidad el derecho a la educación es potenciar el no poder disfrutar de una de las herramientas más importantes y necesarias que puede tener a su disposición, la que le permite desarrollar la capacidad de emitir juicios y realizar acciones autónoma y libremente (Imbernón, 2002).

De esta manera, caracterizamos la educación desde esta perspectiva uniéndola con la necesidad de que el sistema educativo ofrezca una educación para todos y todas, teniendo la responsabilidad de alentar a los estudiantes cubriendo sus necesidades y adaptando los contenidos para que puedan desenvolverse en la sociedad actual. Por este motivo, algunos estudios (Eurydice, 2002) nos muestran la importancia de adaptar lo que se aprende en relación con lo que se es capaz de hacer.

A pesar de los intentos realizados por el sistema educativo de prestar la atención demandada por los alumnos y alumnas, y de procurar ofrecer los conocimientos imprescindibles, existen evidencias del bajo rendimiento del alumnado español en determinadas áreas, algo que queda explicito en diversos informes y estudios de carácter internacional, tales como PISA (Program for International Student Assessment), que,

por ejemplo, muestran las puntuaciones en comprensión lectora de forma comparativa con respecto a otros países.

Sin embargo, las evaluaciones educativas evidencian que existen oscilaciones de los niveles en cuanto a comprensión lectora: en 2006 presentaba una cifra alrededor del 28% mientras que en el 2000 nos mostraba un valor de 21,3%, lo que muestra la necesidad de continuar investigando en esta línea a fin de profundizar en la concepción de la comprensión lectora y en las estrategias para potenciarla. Estos resultados pueden resultar alarmantes, por ese motivo deben ser contextualizados e integrarlos dentro del propio carácter de dicho informe. Es importante tener en cuenta que el alumnado presenta dificultades en torno a la capacidad de enfrentarse a otro tipo de situaciones, textos o problemáticas a partir de las cuales deben realizar inferencias o interpretar la información con los conocimientos previos que los lectores tengan en su esquema de pensamiento al situarse frente a un texto.

Las pruebas PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que tienen por objeto establecer una proyección de trabajo continuo en el campo de la evaluación de las competencias en lectura, arrojaron en 2011 unos datos interesantes de ser tenidos en cuenta, como que menos de la mitad de los estudiantes que acceden al sistema educativo tienen habilidades tempranas en lectura. Y junto a ello, el hecho de que el 32%, tan solo una tercera parte de los países evaluados, leía materiales diferentes de acuerdo con su nivel de lectura. Estos resultados representan aspectos relevantes para el campo educativo evidenciando la importancia de la escuela y las familias en torno a la habilidad lectora y su adquisición para poder proporcionar a los educandos una formación más eficaz, motivadora y estimulante de la comprensión lectora.

Llegados a este punto, cabe la posibilidad de plantearnos una serie de cuestiones que delimiten nuestra investigación: ¿Es posible que la lectura en voz alta modifique los niveles de comprensión lectora? ¿Se pueden realizar actividades con las familias para potenciar la comprensión de textos escritos? ¿Cabe la posibilidad de entrenar sistemáticamente al alumnado en la comprensión de textos narrativos y expositivos? A partir de estas preguntas se desarrolla nuestra investigación, intentando analizar estas cuestiones para aportar algunos datos al respecto. Hemos pretendido poner en marcha un estudio riguroso y sistemático, sólidamente fundamentado en la bibliografía y las evidencias científicas que abordan este problema, a fin de analizar la comprensión lectora desde una perspectiva cuantitativa, dada la importancia que tiene ésta en todas

las áreas curriculares, así como en los demás ámbitos sociales. Hemos querido asimismo aportar una visión cualitativa sobre la lectura en voz alta, pensando en la importancia que reviste para docentes, familias, educadores/as, pedagogos/as e investigadores/as saber, con apoyo de datos empíricos (Ramos, 1998), si existe la posibilidad de que la lectura en voz alta que una madre o un padre haga a su hijo/a durante un tiempo determinado, con el material adecuado y un ambiente propicio, puede ayudar a una mejor comprensión de textos narrativos y expositivos.

En relación con nuestro estudio hemos de decir que no se trata de analizar el acto educativo de manera integral, sino que se pretende centrar dicho estudio en la lectura, ya que como afirma Laín (1999): "La lectura nos regala compañía, libertad para ser de otra manera y ser más" (p. 23).

Por todo ello, consideramos un requisito imprescindible que tantos educadores como docentes promuevan estrategias lectoras tanto en el ámbito escolar como familiar, haciendo consciente al alumnado de las ventajas imperantes de conocer y participar en esas actividades de lectura. Pero para llegar a este punto, los profesores y los padres deben conocer qué estrategias adoptar y qué se puede hacer para que exista una mejora en la comprensión lectora de niños y niñas, centrando la atención en las actividades de lectura en voz alta por parte de los progenitores al alumnado de esta etapa educativa.

De las diferentes opciones que se nos han planteado para la elaboración de la tesis, presentamos este estudio sobre la comprensión lectora y la lectura en voz alta basándonos en una metodología mixta a través de una aportación creativa de la investigación, exponiendo en la misma una fundamentación teórica y empírica que guardan relación con el objeto de estudio, a saber, la diferencia de comprensión lectora del alumnado del primer ciclo de primaria con respecto a la lectura en voz alta por parte de las familias.

A pesar de las distintas alternativas ofrecidas para la realización de nuestro trabajo, hemos optado por una perspectiva mixta, a fin de poder unificar de esta manera las propias inquietudes derivadas del desarrollo profesional docente y las limitaciones que aún persisten en las aulas en cuanto a la lectura, y en particular en torno a la comprensión lectora. De ahí que se pretenda aportar una mirada en torno al nivel de la comprensión lectora, a partir de la lectura en voz alta de las familias como tratamiento en varios grupos de Educación Primaria, ya que una de los principales problemas que se observan con mayor reiteración en las escuelas es la falta de comprensión lectora. A

pesar de las múltiples actividades y las incalculables lecturas que se les aplica al alumnado aún siguen existiendo muchas carencias. En este sentido es indispensable promover procedimientos que logren la mejora de la práctica docente, asumiendo de esta manera una formación de calidad en cuanto a la comprensión lectora se refiere. Qué duda cabe de que esto influirá en la formación académica y educativa del alumnado a fin de que logre desarrollar su capacidad en el ambiente educativo y esto a su vez quede reflejado en su entorno más cercano. De hecho, la comprensión lectora tiene una amplia repercusión social ya que supone la base para alcanzar conocimientos en las más diversas materias.

Los aprendices deben desarrollar habilidades para codificar y descodificar la palabra escrita y asimismo es imprescindible que se les capacite para construir los significados de las palabras. Dichas habilidades son indispensables para su desarrollo integral como personas y para la resolución de los problemas que se les planteen en la vida cotidiana a lo largo de su vida. De esta manera entendemos la preocupación existente en torno a la comprensión lectora, ya que educar en este sentido supone aun en nuestros días un reto en nuestro sistema educativo.

Cuando nos hemos referido a la educación en torno a la comprensión lectora debemos entender que estamos implicando a las familias de los educandos, ya que es tarea de todos favorecer el desarrollo de las capacidades para interpretar y recibir la información, así como la adquisición de un pensamiento analítico y crítico para su desenvolvimiento como seres humanos. Es preciso además entender que la comprensión lectora estimula la adquisición de conocimientos, relacionándolos con aquellos aprendizajes previos que poseen los estudiantes. Para ello el docente y las familias deben actuar para limar las dificultades y los obstáculos que impidan una verdadera comprensión lectora.

El trabajo de investigación sobre la influencia de la lectura en voz alta pretende profundizar en este campo, así como ofrecer algunas pautas que puedan incidir directamente en el éxito escolar del alumnado, motivando prácticas en el aula y acciones en las familias en torno a la lectura en voz alta a niños y niñas del primer ciclo de Primaria. Se ha centrado la investigación en este ciclo por su importancia dentro de la adquisición de la competencia lingüística y el gusto por la lectura.

El procedimiento metodológico previsto se desarrolla a partir de una serie de tareas de investigación, la revisión bibliográfica de la materia en cuestión y el análisis

de si la lectura en voz alta modifica el nivel o no de la comprensión lectora del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria. Y junto a ello, un estudio de casos para valorar la incidencia de dicha lectura en voz alta, conocer las opiniones de los propios informantes sobre nuestro objeto de estudio, profundizar sobre las habilidades que ha de poseer un docente para enseñar a comprender, las dificultades encontradas por el profesorado y finalmente conocer la formación inicial y permanente de los docentes en esta materia. La primera parte empírica de nuestra investigación tiene la finalidad de analizar si existen diferencias o no en la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta por parte de las familias, configurando la parte cuantitativa de dicha investigación. Mientras que en la segunda hemos procurado integrar el trabajo de campo a partir de un estudio de casos, que nos permita explicar y profundizar en torno a los datos obtenidos durante la primera parte de dicha investigación.

El primer capítulo ofrece el marco teórico de este estudio, mediante la definición del problema de investigación, la necesidad de contextualizar la comprensión lectora y su enseñanza, definiendo qué es comprender. Asimismo se repasan los principales componentes de la comprensión lectora y los modelos que encontramos en este campo. Seguidamente se realiza una fundamentación teórica en torno a la enseñanza de la comprensión lectora y cómo se lleva a cabo en la escuela. Continúa el capítulo mostrando diferentes técnicas y estrategias dirigidas a la puesta en marcha de la comprensión lectora en las aulas y además se realiza un análisis de las dificultades del aprendizaje de la comprensión lectora. Se concluye este capítulo con la elaboración de una fundamentación en torno a la evaluación de la comprensión lectora, con el desarrollo de un apartado sobre la incidencia de las pruebas tanto nacionales como internacionales sobre la temática que abordamos. Además se toman como referencia tanto los antecedentes como las investigaciones recientes. Por último tratamos de contextualizar nuestro objeto de estudio a través de la revisión del marco legislativo.

El segundo capítulo se encarga de desarrollar el concepto de aprendizaje para relacionarlo con la comprensión lectora y los tipos de aprendizaje relacionados con esta temática. Por otra parte apostamos por el análisis de los modelos de aprendizaje para encuadrarlo dentro de nuestro estudio. Dicho capítulo concluye con el desarrollo del aprendizaje de la comprensión lectora en Educación Primaria, para que de esta manera podamos relacionar esta etapa educativa con la adquisición de determinadas habilidades lectoras que inciden en la competencia lingüística.

En el tercer capítulo nos centramos en la comprensión lectora en relación a los textos, caracterizando esta inmersión conceptual en la importancia de las inferencias y la metacognicion que se necesita para llegar a alcanzar la comprensión textual. Además se pretende analizar y visualizar la comprensión lectora dependiendo del tipo de texto que el alumnado esté leyendo. Realizamos una revisión bibliográfica en torno a la comprensión de textos expositivos, narrativos y literarios y seguidamente podemos encontrar una actualización que gira en torno a la relevancia de la comprensión lectora de textos escritos y orales. El capítulo finaliza haciendo alusión a las posibilidades existentes para mejorar la comprensión lectora en diversos tipos de textos.

En el cuarto capítulo toma como eje principal la caracterización de la lectura en voz alta y su aplicación en distintos ambientes, tanto escolares como familiares. Se realiza asimismo un análisis de la importancia de las familias en la mejora de las habilidades lectoras de sus hijos e hijas. Seguidamente realizamos una introspección de cómo posibilitar el fomento del gusto por la lectura y el placer de leer. Este capítulo se concluye con la construcción conceptual del porqué leer y el para qué leer en voz alta a fin de encuadrar nuestro estudio desde la perspectiva de este concepto.

En la segunda parte de nuestro trabajo desarrollamos la investigación empírica. A través de los diversos capítulos que la componen se ofrece el desarrollo de una metodología mixta caracterizada por una investigación de corte cuantitativo y otra de tipo cualitativo.

En relación con el quinto capítulo hacemos referencia al marco teórico para fundamentar el diseño de nuestra investigación, abordando el enfoque de la misma y haciendo alusión a la naturaleza que caracteriza al objeto de la investigación, explicando la visión epistemológica del estudio. Seguidamente caracterizamos la metodología mixta y planteamos las fortalezas y las debilidades de la misma. Además nos ocupamos de describir el diseño de la metodología mixta en nuestra investigación, las etapas para desarrollar dicho diseño y finalmente nos ocupamos de analizar el problema de investigación de nuestro estudio en torno a la metodología mixta.

De esta manera encontramos que en el sexto capítulo se ha realizado la elaboración de dos estudios cuasiexperimentales, con el análisis de cuatro grupos diferentes de 1º y de 2º de Educación Primaria de un colegio rural de Granada. Dicho estudio se ha basado en exponer a algunos de estos grupos a un tratamiento de lectura realizado por las familias del alumnado mientras que a los otros grupos no se le ha

aplicado dicho tratamiento. En dicho capítulo se ha pretendido desarrollar los objetivos, las hipótesis, la metodología, el paradigma, la muestra, el procedimiento, las variables, el instrumento, el análisis de los datos, los resultados, las conclusiones de ambos estudios cuasiexperimentales y, por último, las líneas de actuación y las proyecciones en las futuras investigaciones, donde nos planteamos continuar con la investigación desde una perspectiva cualitativa.

En el séptimo capítulo nos hemos ocupado de conceptualizar la etnografía escolar, partiendo de la educativa. Asimismo tratamos de abordar la finalidad, las características, el rol del etnógrafo. Posteriormente pretendemos hacer una aproximación al proceso de investigación etnográfica, la accesibilidad al campo de estudio, la entrada a dicho campo. Asimismo definimos las técnicas utilizadas en la segunda parte empírica de nuestra investigación, la entrevista, los cuestionarios, las listas de chequeo y el grupo de discusión. A continuación nos dedicamos unos apartados al análisis de los documentos y de los datos etnográficos. De esta manera, establecemos cómo se elabora el informe en la investigación etnográfica. También nos ocupamos de abordar los datos etnográficos desde la perspectiva de su credibilidad. A continuación desarrollamos el marco metodológico del estudio de casos, concretando el concepto, definiendo sus características, explicando los tipos existentes, las fases y finalmente nos encargamos de desarrollar luces y sombras sobre el estudio de casos.

El capítulo ocho se dedica a la elaboración del estudio de casos, estableciendo el diseño de la segunda parte empírica de perspectiva cualitativa, partiendo de los objetivos generales y específicos, el desarrollo y el planteamiento de este estudio. Continuando con el acceso al campo de investigación donde se establecen los informantes y la negociación para acceder a dicho campo. Asimismo establecemos las fases llevadas a cabo, las técnicas para la recogida de la información, el diseño de instrumentos, la temporalización y el análisis y credibilidad de los datos. Seguidamente contextualizamos nuestro estudio de casos, describiendo el centro educativo, el aula, la docente, el alumnado, las familias de este alumnado, el antiguo alumnado, el grupo de discusión y la investigadora. Además se aborda el análisis de la información de este estudio de casos. Nos planteamos la elaboración del informe de la investigación, donde nos ocupamos de abordar la comprensión lectora desde la teoría hasta relacionarlo con la práctica en el aula, la enseñanza de la comprensión lectora y sus dificultades, la formación inicial y permanente del profesorado y la lectura en voz alta como posible

práctica familiar y escolar. En este apartado, establecemos la negociación en la realización del informe y finalmente nos ocupamos de concretar las conclusiones de este estudio y por ultimo de desarrollar los interrogantes que genera.

PRIMERA PARTE MARCO TÉORICO

CAPÍTULO 1- LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU ENSEÑANZA

CAPÍTULO 1- LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU ENSEÑANZA

1.1 Definición del campo

"Es necesario que el niño lea; pero la lectura hecha sonido, ritmo y movimiento."

(Salotti, 1950, p. 12)

La comprensión lectora ha despertado mucho interés en muchas ciencias y ramas del saber. Desde el siglo pasado gran cantidad de educadores, pedagogos, psicólogos y psicopedagogos se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector llega a comprender un texto.

Podemos decir que la comprensión lectora es el medio más eficaz y propicio para la adquisición de conocimientos ya que enriquecen nuestra propia visión de la realidad, intensifica nuestro pensamiento lógico, emocional y creativo. Cumple un papel fundamental en el incremento de nuestra capacidad intelectual y por lo tanto, de nuestro desarrollo como ser humano independiente, sereno y formado para enfrentarse al mundo tan cambiante e incesante que le rodea, con lo que es importante potenciar la lectura en las nuevas generaciones de alumnos y alumnas, sin olvidarnos de las familias. Ya que para poder desarrollar la lectura en tempranas edades ayuda en la capacitación y en las buenas experiencias en relación con el acto de leer.

La comprensión lectora equivale a pensar, así como saber leer significa tener la capacidad de identificar las ideas básicas de un texto, captar los detalles más relevantes y brindar un juicio crítico y que a su vez, esté cargado de sentido y de significado, sobre lo que se está leyendo. Desarrollar un juicio crítico sobre lo que se lee requiere de una serie de procesos psicológicos necesarios (Sanjuán, 2011) para el entendimiento de la realidad y así poder evitar el alineamiento social, el cual hace perecer a los seres humanos, dejándolos en su estado de invernación gélida e inbrávida de pensamientos que sean capaces de movilizar el mundo y cambiar la propia realidad social y mundana. Es importante que la lectura ayude a capacitar al lector en la relación de leer y emitir juicios para poder entender el pensamiento y su enmarcación en la sociedad en relación con otras realidades.

En definitiva la comprensión lectora implica razonar, crear, soñar y convertirnos en seres cada vez más tolerantes y respetuosos de las diferencias de los demás, consiste en aprender a observar la sociedad desde un nuevo punto de vista mucho más objetivo, alejándonos de prejuicios e ideas contradictorias a la realidad que nos envuelve y que nos debe enriquecer, llenándonos de vivencias satisfactorias y relevantes para nuestro propio crecimiento bien sea intelectual o creativo, sin olvidarnos de el desarrollo de la imaginación, y de lo que su rendimiento supone para el propio individuo.

Desarrollar la comprensión lectora, así como incentivar a las personas que nos rodean hacia la lectura debe ser un reto que debemos plantearnos cada uno de nosotros. Sobre todo este reto debe producirse en los hogares de cada una de las familias que integran una sociedad actual, aunque por otro lado tampoco podemos olvidar el desarrollo que los docentes deben promover en las aulas mediante inquietudes lectoras. Las sociedades democráticas en que vivimos exigen cada vez más ciudadanos pensantes y libres de ideas arcaicas y peligrosas que podrían perjudicar su buen funcionamiento de las mismas convirtiéndolas en sociedades rutinizadas.

Debemos hacer de la comprensión lectora un hábito permanente, convertir el acto de leer en un momento placentero, gratificante, compartido, deseado, vivido, soñado y sentido.

El interés por la comprensión lectora no es algo relativamente nuevo. Desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos entre ellos (Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Con el paso de los años el proceso de comprensión lectora se ha intensificado, especialistas en la materia han tratado de desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En el proceso de la comprensión lectora influyen varios factores como son : leer, determinar el modelo de lectura seleccionada y determinar si es exploratoria o comprensiva para dar paso luego a la comprensión del texto seleccionado esto se puede dar a través de las siguientes condicionantes; el tipo de texto, el lenguaje oral y el vocabulario oral sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un alumno hacia la comprensión, el propósito de la lectura lo cual influye

directamente en la comprensión de lo leído, el estado físico y afectivo general que condiciona la más importante motivación para la lectura y la comprensión de esta.

Por tanto la compresión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente dicho proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

En definitiva el interés de la comprensión lectora radica más bien en la concepción de que no se definiría como un simple acto de descifrado de signos o palabras, es por encima de todo un acto de razonamiento ya que trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector y a la vez empezar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas por la lectura.

El interés por abordar la comprensión textual en la población se debe a los hallazgos que se han encontrado sobre el papel decisivo que tiene para la relación que mantendrá el individuo con la lectura a lo largo de su vida, la forma en que realiza sus aproximaciones iniciales a la lectura, y aunque la mayoría de los infantes son capaces de realizar inferencias a tempranas edades, se podría potenciar aún más si los adultos que interactúan con ellos les facilitan, a través de diferentes y de distintos medios, y sin olvidarnos de la consecución de diversas metodologías. Entonces seremos capaces entre todos de conseguir que los pequeños asuman los textos que leen a través de la comprensión de los mismos y mediante las inferencias. Consiguiendo potenciar en los mismos un pensamiento crítico y autónomo, lo que es de interés para nuestro estudio, ya que se sigue fomentando la facilitación adulta para fomentar la capacitación de los estudiantes en relación con la lectura y la potencialidad de la misma en relación con el mundo que les rodea, y lo que esta les puede conferir en una sociedad cada vez más digitalizada y cambiante.

Según Larrañaga y Yubero (2002): “Leer lleva consigo la interacción del sujeto con el texto para construir su significado, siendo una tarea plenamente activa en la que

el lector aporta al texto su propio conocimiento y en función de las variables socioculturales hará una lectura distinta" (p.23).

Desde esta perspectiva, tenemos que tener en cuenta lo que apuntan los autores anteriores, en donde son capaces de hacernos ver la importancia de lo que la lectura conlleva, y de cómo es el propio lector el que también juega un papel principal y no se convierte en mero lector, sino que realiza inferencias sobre lo que va leyendo.

La comprensión lectora en sí misma es un valor y si leemos comprensivamente podremos sacarle el máximo partido y rendimiento, nos referimos al provecho que se puede obtener de la misma y adquirir otros valores a partir de ella.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado, es el momento en el que nos surge la posibilidad de seguir completando nuestro estudio en la necesidad de ahondar en la comprensión de textos en la relación de los mismos y los primeros lectores, algo esencial en la futura relación que los lectores mostrarán a lo largo de su crecimiento y posteriormente en su edad adulta.

Indiscutiblemente no saber comprender lo que se está leyendo en la sociedad tecnologizada (Leoni, 2012) en que vivimos solo puede conducirnos a una exclusión social, cultural, política y económica; o lo que es peor, a un destierro absoluto de los principales ámbitos en que se mueven la mayoría de los miembros de la sociedad de la que formamos parte. No podemos obviar y dejar a un lado la complejidad cada vez más aplastante que están adquiriendo actualmente los textos, no solo por su longitud, sino por su complejidad y su incapacidad de adaptarse a las necesidades reales del alumnado. aprender a comprender lo que se lee y aportar a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para poder enfrentarse a estos textos es otra de las cuestiones que nos podemos plantear, en cuanto a la necesidad de tener que establecer un vínculo entre estos y los textos a los que diariamente se ven expuestos y en distintos hábitos. Ese, es uno de los principales desafíos que todos tenemos actualmente.

No podemos evitar hacer referencia a uno de los fenómenos actuales, pero que a su vez han formado parte en la realidad de todos los tiempos y es el hecho de que nuestras sociedades se han visto inmersas en procesos migratorios que han dado paso a la evolución de un pueblo, de una comunidad e incluso de un país.

En consecuencia, la educación se ha visto desbordada en los últimos años por el desafío de escolarizar a dichas minorías étnicas, y de cómo la escuela debe responder a estas nuevas necesidades que se les van planteando y a las cuales se les pretende dar respuesta. Algunos de los posibles pasos hacia el aprendizaje de la comprensión lectora requiere hacer una breve reseña al hecho de la escolarización de este alumnado, el cual puede presentar dificultades derivadas principalmente de la barrera del idioma. Se aprecia que en la integración escolar de grupos lingüísticos minoritarios, los conflictos de identidad, que sufren con frecuencia estos alumnos, se superan mejor cuando se incluye en la escuela el estudio de su lengua materna. Es especialmente relevante el hecho de que cuando se incluye la enseñanza en ambas lenguas (mayoritaria y minoritaria), permanecen más tiempo en la escuela y no tienden a abandonarla, tal y como indican Portes y Rumbaut (1990), Cummins (1991), Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996), Muñoz y Sedano (1997). Pero este hecho supondría realizar unos cambios incesantes en el ámbito escolar, lo que indicaría profundas modificaciones en el profesorado, en la concepción que actualmente se entiende por escuela y en las actitudes hacia dichas minorías. Esto a su vez se puede entiende como un problema social al cual hay que intentar abordarlo desde una perspectiva integral y a partir de la enseñanza intercultural.

Se han realizado diversas investigaciones con el objeto de mejorar la comprensión lectora, enseñando una serie de estrategias que permitan al lector conocer y controlar el proceso de comprensión. La mayor parte de estos estudios (Rottman y Cross, 1990; González, 1992) han mostrado que los estudiantes, en especial los más pequeños y los que presentan dificultades de aprendizaje, muestran déficits tanto en el conocimiento como en el control de los procesos que intervienen en el aprendizaje, algo muy similar sucede en el campo de la lectura.

Este enfoque de la lectura y sobre todo de la comprensión lectora, se ha visto apoyado por la denominada teoría metacognitiva, en relación con la concepción, el estudio y el conocimiento de la comprensión lectora. Algunos autores como Garner y Krauss (1982) ya demostraban la importancia del lector, en cuanto que es capaz de aplicar una serie de estrategias para que le permitan conocer el contenido del texto que esté leyendo. El arte de leer constituye en gran medida el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas en los lectores, pero no podemos olvidarnos de la importancia

que tiene para la vida, no solo para desarrollarse en la misma, sino para poder comprenderla y comprenderse a sí mismos.

Aunque en el proceso de enseñanza aprendizaje supone el eslabón principal para el acceso a los fenómenos culturales que confluyen en una sociedad determinada. A su vez, destaca dicho arte por su importancia en la adquisición de conocimientos.

La lectura desde una perspectiva general, y la comprensión lectora en particular, son más que una destreza, un conjunto de destrezas, un cuerpo de hechos, contenidos, conceptos o datos (Holmes,1983). La lectura, en sí misma, supone un activo proceso en el cual existe una interacción entre el lector y el texto en el que el primero debe dar sentido a lo que lee y conformarlo de significado.

Aunque la comprensión, tal y como se percibe actualmente, supone un proceso a través del cual es el propio lector el que obtiene un significado a partir de su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984; Rosenblatt, 2002). Por ese motivo, entendemos que se le debe dar importancia a los conocimientos previos de los lectores (González, 1992). Y que les ayudan a interpretar la información, para después, integrarla en dichas estructuras de conocimientos. Se produce de esta forma una situación marcada por la conexión de una serie de inferencias (Wittrock, 1981).

Formar lectores autónomos e independientes es un propósito indelegable y obligatorio (Lerner, 2002). Para cumplirlo, es imprescindible ante todo aceptar que es una tarea eminentemente difícil. Para formar lectores autónomos y entusiastas se precisa de un conjunto de orientaciones didácticas que estudien algunas de las condiciones para transformarlas en marcos de aprendizajes.

El nuevo modelo de lectura definido, concretado y asimilado por el campo científico alude a la interrelación de tres factores (Irwin, 1986), los cuales deberían tomarse en cuenta a la hora de la instrucción de la comprensión lectora. Estos factores son el lector, el texto y el contexto. La relación entre estas variables puede influir en la capacidad que posibilita captación de los textos.

Podemos entender que poseen una serie de características textuales implícitas que de alguna manera infieren en la adecuada comprensión lectora de dichos textos. Aspectos como la coherencia, la cohesión, el tipo de letra, el número de palabras son

factores (Mendoza, 1998), que pueden influenciar en el grado de comprensión lectora que tenga un determinado lector en particular.

La atención del lector hacia el texto, le permite autorregularse, además fomenta su interacción con el mismo a través de una serie de estrategias (Pérez, 2008) que pone en marcha, tales como releer, ojear o relacionar el contenido con otros párrafos.

Desde que empieza la jornada escolar hasta su finalización se están produciendo aprendizajes relacionados con la comprensión lectora, no se producirá una mejora en la eficacia de la adquisición de los aprendizajes lingüísticos y comunicativos si no se preparan actividades y programaciones encaminadas a la consecución de las mismas. Podemos relacionar esta noción con el propio Bronckart (1985) argumenta: "Utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase, y adaptar los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza" (p.101-11).

Se deben planificar una serie de estrategias (Solé, 1992) que intervengan directamente en la comprensión lectora, por ese motivo se plantea otra didáctica de la lengua (Fernández, 1985), capaz de crear y de recrear a lectores que comprendan. Aquellos que tengan la capacidad de crítica, de análisis y de inferencia en torno a la información que tenga en sus manos.

1.2 Tipos de comprensión lectora. ¿Qué es la comprensión lectora?

1.2.1 ¿Qué es comprender?

La importancia de qué es comprender radica en entender la lectura como un fin en sí mismo, donde sea un por qué y un para qué, y que a su vez nos ayude a entender y a ver lo que nos rodea de tal manera que se puede considerar como un todo indispensable y fundamental para la sucesión de nuestros momentos frente a la vida.

La lectura se ha convertido en una deseada y admirada capacidad, aquella que para la mayoría de educadores, padres, alumnos y alumnas desean poseer y tener como una potencia básica, de tal manera, que se ansia adquirirla desde una perspectiva comprensiva y que a su vez implique la propia e incluso la supervivencia común en una

sociedad cada vez más cambiante y trasgresora. Desde esta perspectiva, tenemos que plantearnos qué es comprender, a partir de la importancia que se merece e incluso que nos pueda despertar, el hecho que trascurre en términos de esfuerzos para poder conseguir un sistema de exigencia para el tratamiento lector. Además intentando que sea consistente e incluso significativo para los aprendices, llenando unas situaciones certeras y reales, que puedan conformar los cimientos para establecer una verdadera comprensión lectora y de esta manera podamos enlazar la interacción entre la aplicación de una enseñanza de la comprensión lectora y de lo que significa comprender. Solo si existe una identificación lo más cercana posible a lo que es comprender podremos llegar a entender lo que representa para el mundo en el que crecen los aprendices. La comprensión debe suponer la mejora de la práctica y la inspiración de ser una aplicación en si misma independientemente del nivel que se alcance. En palabras de Cairney (1996): "La lectura es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado y, sin embargo, en la mayoría de los casos, aún sigue ensenándose la comprensión como si fuese un simple proceso de transferencia de información. Los textos están… pensados para interrogarlos" (p.11).

Desde esta perspectiva, tenemos que entender el hecho de aun en la actualidad algunos investigadores sigan apuntando el hecho de comprender como una relación estrechísima con la captación de información, lo que supone obviar otra serie de elementos en los cuales se ve envuelta la comprensión, y al tema que nos trata que es tratar de intentar definir lo que significa comprender y lo dicho término nos sugiere y nos hace plausible a la hora de encuadrarlo y de hacer vivo dicho término. En estas palabras citadas, se hace evidente que la existencia de la comprensión se hace factible si se entiende desde la relación de los conocimientos que los lectores y lectoras tengan con el mundo que les rodea y a su vez puede acercarlo a lo que conocemos como comprensión lectora. Cuetos (2000) argumenta: "Leer comprensivamente es una actividad tremendamente compleja. A pesar de que para los lectores hábiles es una tarea que no parece ofrecer demasiadas dificultades, y prueba de ello es la velocidad con que leemos…, tenemos que realizar varias operaciones cognitivas" (p.15).

Quizás no se le haya dado anteriormente la importancia que tiene leer y la situación tan compleja a la nos enfrentamos cada vez que nos sentamos frente a cualquier tipo de texto, y aunque no nos vamos a detener excesivamente en este instante

en el llamado texto y a sus características, si que vamos a tener en cuenta la dificultad que presentan y de cómo un lector debe enfrentarse a una serie de circunstancias que no dejan de ser relevantes y de que en muchas ocasiones se dejan pasar de largo. Y que incluso se han interiorizado las pautas que cada uno de los lectores y lectoras deben concluir a la hora de situarse en torno a un libro o texto. Por ese motivo, es esencial que no lo dejemos obviar y que se llegue a la reflexión de que comprender requiere de una naturalización del propio proceso inmerso en el concepto de la lectura.

Comprensión significa construir el significado, será obvio por qué es importante la respuesta del lector y para aquellos que creen que es posible comprender realmente lo que se está leyendo. Estimular la respuesta es incitar a los lectores a que pongan en común, reflexionen y mediten sobre los significados que han construido mientras leían, construir lo leído es una práctica plausible que se debe de realizar en las aulas y además en los hogares de los estudiantes fomentando así la necesidad de leer para crecer como personas y para evitar en ultima instancia diversos trastorno de la lectura.

Para Perkins (1999) abordar la conceptualización de lo que significa comprender, lo hace desde la visualización definiéndola como *la* "habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe". A partir de esta concretización de lo que este concepto supone para el autor, se puede interpretar que comprender significa algo más que simplemente adquirir información y desarrollar tan solo una serie de habilidades básicas. Desde esta perspectiva podemos acudir a Blythe T. & col (1999), entendiendo entonces que comprender se refiere a "la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, volver a presentar el tópico de una nueva forma" (p.53).

Leer es comprender. La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada de casi mágica, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible. A principios del siglo XXI es prácticamente imposible imaginar a alguien que no sepa leer, que pueda sobrevivir en la selva de papel escrito que genera cualquier sociedad letrada occidental. ¡Son tantas las cosas obligatorias que solamente se pueden hacer leyendo y escribiendo! Burocracia, leyes, trabajo, ocio, vivienda, etc.

Leer es el proceso que se sigue para obtener información de la lengua escrita, de una manera similar a como "escuchar" es lo que hacemos para obtener información de la lengua oral (Colomer y Camps, 1990, p.37); leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje, es interrogar al lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa clara y concisa, entendiendo que leer es ir más allá de hojear unas simples hojas.

En su estudio Lebrero (1992) obtuvo unos resultados que aun hoy en la actualidad nos pueden resultar muy sugerentes para nuestro tema, el primero de ellos se dirige hacia el desarrollo de la destreza de la comprensión lectora tienen relación totalmente directa con los procesos cognitivos y metacognitivos, mientras que la mejora del aprendizaje del proceso en la comprensión lectora puede incidir en las destrezas lectoras del que aprende a leer. Dicho estudio está dirigido a 33 niños de seis clases de primer grado de uno de los colegios que componían el grupo experimental emparejados con el denominado grupo control conformado también por 33 niños, obteniendo que no existían diferencias significativas en la habilidad de descifrar aunque si en la comprensión de la prosa. Con lo que se le da importancia al lenguaje en su totalidad.

Otro estudio que podemos destacar es el llevado a cabo por los profesores Gagné y Weis (1992), en el cual, compararon la enseñanza de la lectura del francés en el primer curso de Educación Primaria en Quebec y Suiza. Para su realización aplicaron un cuestionario a 337 maestras franco-canadienses y 68 maestras de primer curso de primaria, obteniendo que en ambos países eficazmente la lectura en voz alta de textos como el desciframiento de palabras o método silábico.

La profesora Rebelo (1988), presentó su estudio en una intervención en la 6th European Conference on Reading celebrada en Berlín en 1989. A partir del reconocimiento de las distintas fases por las que pasa la lectura, enmarcados desde el reconocimiento de palabras y frases, la distinta diferenciación de los sucesivos elementos gráficos y fonológicos hasta completar el circulo con la adquisición de los fonemas. Para ello, pidió separar adicionar fonemas en distintos momentos a 30 niños de primer curso de Primaria, que no habían cursado Educación Infantil. Y como resultado obtuvo que solo el 16,7 % fue capaz de realizar correctamente la supresión de fonemas y la adición con un 23, 3%. Lo que supone confrontar lo que para Liberman y otros (1977) suponía en el primer caso el 17-20% y en segundo lugar el 50% de los resultados obtenidos.

Cabe destacar uno de los estudios realizados por Cohen y Gilabert (1975), en donde se planteaban la hipótesis la posibilidad de la disminución del fracaso escolar a partir de la instauración de una instrucción especifica en Educación Infantil. como resultados a subrayar podemos reflejar que se deben someter a los niños y niñas a experiencias de aprendizaje lector desde tempranas edades, o que a su vez eliminará deficiencias derivadas de las diferencias en el nivel socioeconómico.

Entre los cursos 2000/2011 y 2009/2010 el autor Calero (2011) , realizó un estudio con distintos grupos de alumnos de 2º, 3º, 4º y 5º en una escuela de Educación Primaria en Madrid, elaborando un Plan anual de mejora de la comprensión lectora, en el cual se trabajó el desarrollo de estrategias de aprendizaje, donde se tuvo en cuenta la importancia del conocimiento por parte del alumnado de cómo trabajar los procesos de pensamiento estratégico, y de una serie de estrategias y el uso de instrumentos de evaluación encaminados en la mejora de destrezas de autocontrol del propio aprendizaje. Concluyendo con dicho trabajo que se dota al alumnado con la oportunidad de ser capaces de unir determinados atributos del texto que lee, con sus propias experiencias o con el contexto que le rodea.

Uno de los estudios que podemos destacar es el realizado (Williams et al; 1983) a 18 niños de grado medio con diversos problemas de aprendizaje. Se realizó un grupo control con nueve de ellos y el otro el llamado grupo experimental, obteniendo que la enseñanza sistemática puede mejorar la comprensión de las denominadas ideas principales. Molina (1995) afirma:"Saber leer supone una especie de interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido de la mente del lector" (p.76).

Teniendo en cuenta las palabras de este autor, podemos resaltar la incesante necesidad de entender que saber leer está muy relacionado en la idea de comprender, y que la una sin la otra es una realidad imposible y que a su vez debe estar muy insertada en los diversos estudios y artículos de los investigadores.

Sin embargo Tinker y Mc Cullough (1962) definen la lectura como el proceso que implica el reconocimiento de símbolos escritos o impresos que sirve como estimulo para una formación de sentido, proveniente de experiencias pasadas, y la construcción de nuevos sentidos por medio de la manipulación de conceptos que ya posee el lector.

Los sentidos resultantes e organizan en procesos mentales de acuerdo a los propósitos del lector. Esa organización conduce a una organización del pensamiento y/o de la conducta, o bien produce una nueva conducta que toma el lugar de las antiguas, tanto en el desarrollo personal como social.

Podemos destacar el estudio aportado por Canyelles (2012) porque reivindica la lectura como instrumento para facilitar la comprensión del texto y desarrollar técnicas de expresión oral, analizando una experiencia realizada a más de treinta mil alumnos, que como resultado indica que escuchar un texto, estimula las ganas de leer, y por otro lado se relaciona con la comprensión lectora del alumnado. Esta investigación se puede relacionar con la planteada por Díaz (2006), en cuanto que analiza los libros para que enseñen a leer desde una perspectiva comprensiva.

En relación con la comprensión lectora podemos resaltar varias investigaciones, la primera de ellas, viene a través del estudio de Acosta (2009), el cual se encarga de las estrategias y de los enfoques durante el proceso del idioma española. La segunda, es el autor González (2005), quien se encarga de aportar otra visión desde una perspectiva más próxima a la prosodia y a la morfosintaxis. Por último, Vegas (2011), plantea la necesidad de la comprensión lectora a partir de textos expositivos, mediante la relación de conocimientos previos y el propio lector.

1.2.2 Componentes de la comprensión lectora

La lectura es una actividad que se debe realizar usando procesos de pensamiento para lograr una adecuada comprensión del texto, sea éste del tipo narrativo o expositivo. Entre los diferentes procesos que se aplican durante la lectura están la denominada observación para identificar datos, la comparación y relación para organizar, secuenciar los mismos, la clasificación para la organización de datos con características comunes el ordenamiento para la secuencia de hechos, la clasificación jerárquica para el manejo de información almacenada (Cázares, 2005), para que finalmente se le dé un sentido crítico a lo que se está leyendo.

Empezaremos entendiendo que lectura y escritura no son capacidades innatas, sino que se adquieren mediante un aprendizaje estructurado, específico y secuenciado,

poniendo en juego un gran número de procesos sensoriales, mentales, motores cuyas interacciones son muy complejas y se deben de adquirir mediante el aprendizaje.

Aunque la edad para comenzar dicho aprendizaje sea siempre variable según el individuo, un cierto nivel de desarrollo de las capacidades seso- psicomotrices del mismo parece indispensable para que el aprendizaje de la lectura- escritura sea eficaz, se haga desde la etapa de Educación Infantil, sin olvidar los posteriores cursos académicos.

Durante mucho tiempo se pensó que la lectura y la escritura en su nivel más elemental consistía en percibir visualmente un mensaje codificado, reconocerlo y responder al mismo mediante una reproducción gráfica del mensaje o la reproducción de un nuevo sistema gráfico codificado según el mismo sistema, siguiendo una red neuronal independiente de las demás redes senso- psicomotrices, como por ejemplo, la del lenguaje (Feldman, 1992), dicho de otra manera, el mensaje tiene una serie de signos que deberán ser inferidos por los lectores.

Existen diversas clasificaciones de los distintos tipos de lectores que podemos observar, sin embargo hemos destacado la que presenta Calero (2011) y que dichos lectores tienen una serie de características que los definen y los diferencian, así podemos establecer varios niveles de desarrollo que se ajustan a esta capacidad de regulación de la comprensión lectora que presentan los estudiantes:

- Lectores que se ajustan a la literalidad del texto y que no aportan pensamiento reflexivo mientras leen, porque no poseen esquemas inferenciales suficientes.

- Lectores que son conscientes de cuándo pierden el significado de lo que leen, pero carecen de herramientas o estrategias necesarias para limas las deficiencias.

- Lectores eficaces, que saben cuándo se rompe el significado de lo que leen y son capaces de utilizar estrategias para reponer las diversas dificultades que le puedan surgir mientras lee un determinado texto.

- Lectores reflexivos que, de un modo intencionado, no sólo piensan sobre lo que leen y cómo leen, sino que también aplican estrategias para reparar el significado perdido y son capaces de criticar y evaluar su propia metacognición.

Otros estudios aluden al acceso léxico como uno de los componentes de la lectura, en cuento que se define como aquel proceso para reconocer una palabra constituida por distintos fonemas. Dicho proceso comienza con la denominada percepción visual. Una vez percibido los rasgos gráficos puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos al instante o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos con los que no estamos familiarizados o difíciles de leer. Entonces hemos de relacionar nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, tener en cuenta nuestras propias inferencias o por último relacionar a las características textuales para comprenderlo.

Aunque para poder entender los componentes de la lectura tenemos que acudir de nuevo a la significación de la comprensión y para ello acudir no a sus características definitorias sino a qué es lo que pretendemos comprender, y que sin duda volemos a referirnos a un texto. Dentro del denominado texto encontramos a las llamadas proposiciones y a su vez podemos identificarlas como las unidades que dotan de significación al texto y son relaciones entre el mismo y la realidad de los objetos y de los seres que componen la sociedad. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la relación entre los elementos que lo componen y de los propios conocimientos previos eferentes. Seguidamente estaríamos preparados para establecer una relación textual y de esta manera hacer de la comprensión una integración de la información. Consiste en unir y relacionar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo y que se puede entender como un macroproceso de la información enfrentada con nuestra propia integración. Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo que nos rodea; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos. Según esta autora, Ramírez (2013) nos sugiere la importancia del desarrollo de competencias lingüísticas en el desarrollo de la sociedad:"Un buen lector equivale a un buen investigador… ya que en todo el mundo, cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar y contribuir en una sociedad, en donde el desarrollo de competencias" (p.12).

De esta manera podemos entender que la competencia a su vez puede ser uno de los componentes de la lectura en si misma ya que se desarrolla desde una perspectiva integradora, en donde todos y cada uno de nosotros podemos contribuir.

Leer con los aprendices y ayudarles a practicar los componentes específicos de la lectura puede mejorar considerablemente su capacidad de leer y hacer que se posibilite su mejora en el rendimiento escolar y académico, e incluso que se consiga llegar a leer por mera satisfacción. Diversos estudios científicos demuestran que existen cinco componentes esenciales de la lectura, los cuales deben ser mostrados en un primer momento a todos y cada uno de los profesionales educativos, para que cada una de las sesiones que realicen, estén encaminadas a la consecución de la lectura y el proceso de desarrollar la misma en las aulas. Así consecuentemente, lograremos desarrollar en los niños y niñas una serie de recursos para que puedan aprender a leer. Los componentes predisponentes para desarrollar la lectura son los siguientes:

- El primero de ellos es lo que denominamos como *componente fónico* y se basa fundamentalmente en el conocimiento de la utilización de los sonidos individuales para confeccionar palabras o lo que es lo mismo tener adquirido los distintos fonemas que integran nuestro código lingüístico.
- El segundo de los componentes es lo que vamos a llamar *fonética elemental* y se refiere a la capacidad de relacionar entre el código escrito y el oral. lo que es lo mismo y para ser más exactos es la simbiosis entre la codificación y la descodificación de los distintos fonemas.

- El tercero es lo que conocemos como *fluencia* referida a la capacidad de leer a una velocidad determinada, sin bloqueos ni palabras entrecortadas. Es la aptitud en cuanto a la automatización de la lectura.

- El desarrollo de *vocabulario* supone el cuarto de los componentes de la lectura, en este caso tendremos que tener en cuenta que el conocimiento del vocabulario ayuda a la comprensión del mismo, por lo que se debe enseñar en torno a la integración de nuevos términos.

- Las *estrategias* de comprensión de la lectura se refiere al quinto y último componente de la lectura, cuando se pretende comprender un texto es necesario

poner en práctica una serie de recursos que nos lleven al entendimiento y la captación del mismo, sin olvidarnos que lo principal es la interpretación de dicho texto. Por ese motivo, se deben realizar ejercicios y actividades encaminadas a la puesta en práctica de dichas estrategias.

Por otro lado, no podemos olvidarnos de la importancia del acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal. Comienza con la percepción visual. Una vez percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra. Aproximadamente el 75% de lo que se aprende llega por la vía de la letra impresa y por ese motivo es importante tener en cuenta este dato y relacionar los componente de la comprensión lectora en cuanto que es necesario enseñar en base a la percepción de las letras escritas, aunque también es esencial tener en cuenta posibles discapacidades, y para ello existen otros métodos alternativos de enseñanza lectora. La percepción del lenguaje escrito es una habilidad que está vinculada con otras de igual importancia como son la expresión escrita, así como la expresión y comprensión del lenguaje hablado, teniendo en cuenta la relación entre las distintas habilidades mencionadas.

La enseñanza de la lectura no debe mantenerse aislada de las demás artes del lenguaje, teniendo en cuenta el carácter complejo y versátil del mismo.

Algunas actividades como el resumen o la conversación en un discurso, de un determinado texto, no se considera como parte del lenguaje espontáneo, sin embargo deben ser desarrolladas en el aprendizaje de una determinada lengua. De hecho y tal como hemos podido observar anteriormente en la definición de los componentes de la lectura, para dotarlos de significatividad, es primordial entender que la enseñanza de la lectura está estrechamente relacionada con los distintos compartimentos del lenguaje, qué duda cabe que para enseñar a leer hay que enseñar a través de los componentes que ya hemos referenciado, y que en última instancia se relacionan con la gramática, la semántica, la sintaxis, la pragmática, la morfología y la fonología del lenguaje.

Esto nos permite comprender la importancia de la lectura, siendo esta la vía fundamental a través de la cual se pone en contacto el hombre con el mundo que le rodea y que interacciona con él, además de con los conocimientos acumulados por las

distintas ciencias o con los avances de la técnica. La lectura es una vía de adquisición de conocimientos incesantes y además supone la formación de la personalidad del ser humano, como ser en si mismo que se desarrolla en un mundo cambiante.

Para este autor García (1975) el proceso de la lectura requiere de una serie de procedimientos, y al hilo de nuestra intervención en este punto de nuestro proyecto, seguimos con la idea de encuadrar los componentes de la lectura con lo que para este autor son los pasos a seguir cuando estamos leyendo. Dichos pasos irán desde la percepción e interpretación de los símbolos gráficos, el reconocimiento de palabras, la comprensión de diferentes significados, la emisión de fonemas y la descodificación fonémica. Si observamos detenidamente podremos ser conscientes que se refieren a los componentes de la lectura ya que van desde la captación de la grafía hasta la descodificación de los fonemas para que exista la comprensión lectora.

Según Gray (1957) en su investigación con diferentes idiomas, a partir de los cuales pudo conocer distintas características fisiológicas de distintas Lenguas. Además este mismo autor resalta la necesidad de conocer las técnicas que hacen referencia a la lectura, y que a su vez también podemos relacionarlas con los componentes de la lectura, ya que para este autor si nos centramos en estos procesos, estaremos hablando de la percepción de palabras, la comprensión del significado de las distintas palabras, la capacidad para interpretar lo que se está leyendo y la aplicación de las estrategias. Así de esta manera, entendemos que los procesos expuestos por este autor se presentan relacionados con los componentes de la lectura ya que persiguen las mismas rutinas.

Aunque para otros autores (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005) la enseñanza de la lectura ha sido estudiada por diferentes disciplinas tales como la psicología, la lingüística, las neurociencias… y en relación con el acto de leer existen dos métodos de enseñanza de la lectura y son los métodos fónicos, que principalmente explotan la instrucción en el principio alfabético y tiene la facilidad de que se basa en nuestro propio sistema de escritura, por lo que le da importancia a los fonemas y a sus características. Además estos autores se refieren a otro método conocido como global y se relaciona con la enseñanza de la lectura a partir de las palabras completas, empieza por componer frases y palabras aunque este método está más limitado por la escasa cantidad de palabras que posee un educando cuando comienza con su aprendizaje lector.

1.2.3 Modelos de lectura

Algunos autores, tanto al describir los modelos de lectura como al tratar los trastornos, se ciñen exclusivamente y netamente a los procesos de reconocimiento de palabras por ser exclusivos y únicos de la lectura y considerar que un sujeto lee cuando es capaz de transformar los signos gráficos en significado, y que los problemas de comprensión son de otro campo, Sin embargo centrándose en esta instancia, dejan entrever algunas carencias, sin tener en cuenta una visión más holística de dicho fenómeno. Otros autores, por el contrario, incluyen también los procesos de comprensión, pues aun cuando consideran que el proceso clave de la lectura es el reconocimiento de palabras, ya que ciertamente si el alumno no supera este estadio no podrá continuar con lo demás, la tarea no termina ahí. Realmente, si el lector o la lectora no llevase a cabo los procesos sintáctico y también los conocidos como semánticos le lectura perdería su principal objetivo que es el de trasmitir información únicamente. (Cuetos, 2000). Pero desde esta perspectiva, estamos dejando a un lado otra serie de modelos tales, como los prosódicos, los cuales, también constituyen otro estadio el cual, el lector debe poseer para poder comprender lo que está leyendo.

Siguiendo la clasificación de Adams (1982) se podemos llegar a distinguir entre los siguientes modelos de lectura:

- Modelos de procesamiento ascendente.
- Modelos de procesamiento descendente.
- Modelos interactivos.

1.2.3.1 Modelos de procesamiento ascendente

Están relacionados con el procesamiento serial ascendente, y tienen en cuenta sobre todo los procesos perceptivos que van desde el estímulo sensorial hasta el reconocimiento de las palabras. La lectura supone llegar al significado partiendo del estímulo visual, que nos llevará al reconocimiento y decodificación de las letras. Es un proceso secuenciado que empieza en la grafía y se dirige hacia la letra, palabra, frase, párrafo y texto. Lo primordial es la decodificación, por lo que este modelo concede gran importancia al texto en sí, olvidando al lector/a y a los posibles conocimientos previos

que el mismo posea en sus esquemas mentales. No se tiene en cuenta el proceso, sólo el resultado. Algunos modelos con este tipo de procesamiento que podemos destacar son:

1.- Modelo de Gough (1972). La lectura se realiza letra por letra y este investigador defiende que una vez presentado el estímulo escrito se produce una fijación visual que se forma en la retina en forma de *icono,* o lo que también podemos conocer como imagen visual no identificada, y es entonces cuando aparece un segundo icono que proviene de una segunda fijación. A continuación se reconoce la letra, para posteriormente, asociar dichas letras a los fonemas correspondientes y se produce una representación fonémica abstracta que se transfiere al lector que comienza a buscar y reconocer la palabra escrita. Una vez que dichas palabras han sido reconocidas se guardan en lo que Gough denomina memoria primaria o primitiva. Finalmente, estas palabras ya almacenadas son procesadas, mediante la aplicación de las reglas sintácticas y semánticas.

2.- Modelo de automaticidad de Laberge y Samuels (1974). Este modelo se caracteriza fundamentalmente la automatización y la atención prestada a lo que está leyendo. El lector sólo puede estar atento a una tarea mientras lee, aunque también puede realizar otras actividades simultáneamente si tienen la característica de ser automáticas. Así, se concibe el proceso de adquisición de la lectura como una tarea dificultosa donde el niño/a tienen que estar atentos/as tanto a la decodificación de las palabras.

1.2.3.2 Modelos de procesamiento descendente

Se caracterizan por la enfatización del procesamiento serial descendente y dan una gran importancia a los procesos de comprensión en su relación en la forma de entender la lectura. También es un proceso secuencial como el anterior ya citado, pero en este caso comienza en el lector, para posteriormente dirigirse hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía. Los conocimientos previos del lector muy tenidos en cuenta en este modelo, de hecho le dan mayor importancia que al propio texto o el mensaje para llegar a la comprensión de lo que el aprendiz está leyendo. El procesamiento descendente influye en la extracción de la información visual, en el reconocimiento de palabras y en el reconocimiento de la estructura

sintáctica del texto. Algunos modelos con este tipo de procesamiento que podemos tener en cuenta para la ejemplificación del mismo son los siguientes:

1.- Modelo de Goodman (1971). Goodman considera la lectura como un *juego psicolingüístico de adivinación*, es decir, leer supone obtener un resultado de la interacción que se da entre el lector y el texto. Supone una interacción entre pensamiento y lectura. El lector llega a la comprensión del texto atendiendo a una serie de claves que son relevantes para formular y contrastar hipótesis. Estas claves se encuentran en los sistemas fonológico, sintáctico, semántico y en las redundancias del lenguaje escrito.

2.- Postulados de Smith (1982). En relación con este modelo podemos destacar a este investigador, por el hecho en su trabajo, una serie de revelaciones que nos pueden resultar muy alentadoras y aclaratorias para la comprensión del modelo descendente.

2.1.- El lector experto no necesita pasar por la información gráfica para acceder al significado, ya que primero infiere sus propios conocimientos confrontándolos con el texto.

2.2.- Dicho además presentó la existencia de dos tipos bien definidos de lo que conocemos como información visual, o lo que es lo mismo, diferenciamos entre lo que está impreso y lo no visual, y que se refiere a procesos mentales que tienen que ver con la memoria, la inferencia... "Mientras más información no visual posea el lector menos información visual se necesita" (Antonini y Pino, 1991, p.151).

1.2.3.3 Modelos interactivos

Entendiendo que la lectura es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Está conformado tanto por el procesamiento ascendente como el descendente simultáneamente. De hecho, si tuviésemos que definir este modelo, podemos concluir que el tipo de procesamiento no es serial, ni secuencial sino que se da de manera simultánea: la comprensión está dirigida por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector. Estos modelos presentan las mismas propiedades generales que los modelos centrados en el procesamiento léxico, por ejemplo la

información distribucional, o lo que conocemos como frecuencia con la que una palabra, un sintagma o una frase aparecen en distintas estructuras oracionales y la interpretación que reciben a partir de las inferencias realizadas por el propio lector/a.

En relación con la ambigüedad sintáctica los modelos interactivos presentan una serie de propiedades específicas, las cuales se activan en diferentes representaciones, aunque, la activación dependerá de la frecuencia relativa de las interpretaciones alternativas; y el tiempo en el que se mantienen las informaciones en paralelo va a depender del contexto. Incluso existe un modelo a este respecto, conocido como modelo de capacidad restringida, que establece justamente que la capacidad para mantener en paralelo distintas alternativas dependería de la capacidad individual de la memoria operativa. Algunos modelos que podemos presentar en relación con este tipo de procesamiento alternativo o también simultáneo:

1.- Modelo de Rumelhart (1977). En la lectura no se da un procesamiento de tipo lineal sino que el tipo de procesamiento es paralelo. Aunque los niveles superiores no pueden actuar o funcionar sin los niveles de orden inferior porque precisan de los mismos. Toda la información está relacionada con los esquemas, a los que Rumelhart (1980) llama *bloques constituyentes de la cognición*. Esta información es extraída de los rasgos gráficos más importantes que se encuentran en relación con los mensajes y que están organizados por reglas sintácticas, semánticas y ortográficas. Antes de llegar a este centro de mensajes, la información es analizada en el almacén de información visual donde ha llegado después de ser reconocida y procesada en el texto como información gráfica (Mayor, 1991).

2.- Modelo de Stanovich (1980). Este modelo es interactivo debido a que las diferentes fuentes de información actúan de forma paralela o simultánea, cualquier estado se puede comunicar con cualquier otro dentro del sistema sin importar del orden que se presenten o se intenten dar a conocer, y es integrador ya que si existe alguna deficiencia en alguna fuente de conocimiento el sujeto usa la concentración para eliminar deficiencias.

Los dos modelos anteriormente citados tienen la característica de poder definir lo que conocemos como modelo interactivo, sin embargo, podemos afirmar que ambos modelos no son contrastables y no se ha demostrado de manera empírica.

3.- Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978). Es una ampliación del modelo de Kintsch (1974) que estaba centrado en los procesos de comprensión. Este modelo explica el procesamiento de los textos expositivos. Para comprender, lo primero que hay que tener son esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto, se escogen de manera estratégica y son los que ayudan a situar al lector en el texto. En este modelo debemos entender que es fundamental tener en cuenta el ambiente del lector, el uso y el control del conocimiento donde para activar la información que transmite el texto hace falta utilizar unas habilidades lectoras y relacionadas con la comprensión que se encuentran en el estado afectivo, cognitivo y metacognitivo del lector, además de la representación del texto, el conocimiento declarativo y procedimental y finalmente, las inferencias que el lector realiza como resultado de las interacciones que se han dado entre los distintos componentes del modelo.

1.3 Modelos de enseñanza de la comprensión lectora. ¿Qué se hace en la escuela?

1.3.1 La enseñanza de la comprensión lectora en el proceso lector

La lectura sólo es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales. Concretamente, las investigaciones científicas han podido comprobar que el sistema de lectura está formado por varios módulos separables, relativamente autónomos, que se encargan de realizar una función específica (Belinchón, Riviere e Igoa, 1996):

a) Procesos perceptivos. Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos. Para ello, los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación, una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística.

b) Procesamiento léxico. Una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso disponemos de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado (ruta visual) y otra que transforma

los signos gráficos por sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral (ruta fonológica).

c) Procesamiento sintáctico. Las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases y oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.

d) Procesamiento semántico. Después que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo en sus conocimientos.

Para conseguir una lectura normal, es necesario que todos estos módulos funcionen de manera correcta. Si alguno de estos componentes deja de funcionar o no llega a funcionar como debiera se producirán alteraciones de lectura. En consecuencia, los trastornos de lectura serán diferentes en función de cuál sea el componente que no está funcionando. Esto implica que por el tipo de fallos que cada sujeto comete se puede predecir qué componente tiene alterado.

André Conquet (1966) en un breve artículo sobre el aprendizaje de la lectura, nos indica la existencia de cuatro niveles o estadios de aprendizaje de la misma, el primero de ellos se basa en la capacidad del niño o de la niña en percibir correctamente los signos gráficos, el segundo nos lleva a la comprensión de lo que han leído, el tercer de estos estadios está relacionado con la idea de poder reaccionar ante lo que se está leyendo y en el último estadio la posibilidad de integrar lo leído con el propio pensamiento del lector. Sin embargo, para Cuetos (2000): "…el proceso que más importancia tiene para la lectura es el reconocimiento de palabras, y dentro de este proceso el mecanismo de conversión grafema fonema…" (p.114). Pues bien, si el estudiante consigue aislar los sonidos de tal manera que puedan armar las palabras podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido. Además tiene que poseer cierto desarrollo del lenguaje oral, sino es realmente imposible que se realice una transcripción lo sufrientemente adecuada y concisa, ya que en algunos de los procesos de la lectura se basan en operaciones del lenguaje oral. En definitiva, si lo que se pretende es conseguir una lectura comprensiva es necesario que el sujeto o que el alumnado disponga de un sistema cognitivo o sea capaz de reproducirlo desarrollándolo

como para poder llevar a cabo la integración del mensaje en la memoria, así como las inferencias sobre hechos no expresados en el texto (Cuetos, 2000) o no explícitos literalmente, para que de esta manera pueda reflejarlos en lo que trasmite el autor de dicho texto.

Si leer un texto escrito es entender, y ser lector conlleva una serie de actividades intelectuales, entrelazadas unas a otras, relacionadas con los diversos esquemas mentales que cada uno de los lectores pueda llegar a poseer e incluso con el hecho de saber descodificar los diferentes signos y su combinación , tener conocimientos previos- tanto del lenguaje tanto oral como escrito de la cultura y de etnicidad que caracteriza a cada región o lugar de procedencia, llegamos a la encarnada conclusión de que la lectura implica al lector y a la lectora en su totalidad y como un todo y supone la interacción de diversas competencias que interactúan para dar lugar a la comprensión en toda su esencia. Desde esta idea, podemos entender que sorprendentemente, los pensamientos se relacionarán confluyendo entre lo que siento y experimento en mi interior, con lo que acaban de pronunciar y que se refiere al mundo exterior y así de esta manera se producirá el conocimiento que el autor o la autora ha pretendido expresar de la realidad en sí misma. Entendiendo que los sonidos serán una pura percepción auditiva y se transformarán en revelación (Duran, 2008), llegando a conformarse en lo que podemos llamar, en comprensión de la propia existencia con relación a los demás. Las palabras no significan solamente cosas sino que vehiculan, transportan, ofrecen oportunidades de ser y para ser también y especialmente, un sentido a todo lo que nos rodea.

Lebrero (1990) define el método como: "la estrategia elegida por el docente para la organización/ estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo lo más directa y eficazmente posible. (...) En líneas generales responde al cómo llevar a cabo la enseñanza." (p.13). En consecuencia, podemos entender que el método de enseñanza para aprender a leer puede suponer que la mayoría de los educandos sean capaces de adquirir esta facultad sin demasiada problemática.

En la vigésima cuarta publicación anual de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, dedicó en el año 1925 su publicación a la lectura, en él se argumentaba cuales son las finalidades de la enseñanza de la lectura que son las siguientes:

1. Brindar experiencia amplia y variada a través de la lectura.
2. Desarrollar interés permanente por la lectura y motivación para leer.
3. Desarrollar estrategias efectivas y actitudes favorables hacia la lectura.

En esta publicación también se indica que a pesar de que no se había realizado una clasificación completa de actitudes, hábitos y estrategias, sí aparecen bastantes indicadores que puede servir de gran ayuda a los docentes para desarrollar procesos relacionados con la lectura tales como: anticipar la secuencia de ideas, reconocer los elementos de un texto, asociar ideas, entre otros. En esta publicación también se mencionan las estrategias que se utilizan cuando se lee con un propósito en particular. Con lo que nos ayuda a tener una visión de cómo debería ser la enseñanza de la lectura y de su realización para un adecuado aprendizaje. Según estos autores Perkins y Blythe (1994) es lo que para los mismos significa entender que la lectura se enseña: "Pensamos cómo los jóvenes típicamente gastan la mayor parte de su tiempo en la clase y haciendo tareas. La mayor parte de las actividades escolares no son actividades que demuestran comprensión; por el contrario, producen conocimientos o actividades rutinarias" (p.33).

Desde la perspectiva anterior de estos autores es incesante la necesidad de mostrar otra realidad en la enseñanza de la comprensión lectora, lo que a su vez nos lleva a tener en cuenta la visión metacognitiva, ya aparece esbozada en el comentario anteriormente citado, aunque con otras palabras, en el concepto de que el desarrollo de las habilidades cognitivas de un estudiante implica su propio desarrollo metacognitivo (Crespo y Peronard, 1999). Para Flavell (1996) metacognición se define como: "Cualquier conocimiento o actividad cognitiva que toma como su objeto o regula cualquier aspecto de iniciativa. Se le llama metacognición porque el significado de su núcleo es la cognición sobre la cognición" (p.56). Seguidamente, en relación con el concepto de metacognición que estamos manejando en este momento se puede unificar a la visión (Vigotsky, 1975) en cuanto que el individuo es capaz de manejar su propio pensamiento para la elaboración de un lenguaje capaz de situarse en lo que está tratando de expresar. Esta visión aplicada en el estudio de la comprensión lectora implica entonces, la metacomprensión, es decir, un sujeto capaz de manejar su lectura y su comprensión de forma consciente y consecuentemente con las situaciones comunicativas de las que cada sujeto se ve rodeado y que debe superar. En relación con

la metacomprensión se han desarrollado una serie de métodos para enseñar a los estudiantes a manejar su propio proceso de aprendizaje que a su vez ayudan a mejorar la memoria de los aprendices (Brown y Campione, 1994), desde esta perspectiva hay que señalar la importancia de la realización del resumen o la consecución de actividades nemotéticas y la utilización de diversas actividades metacognitivas para la significación de la comprensión y que consecuentemente se consiga alcanzar lo que hasta el momento estábamos denominando como metacompresión. De esta manera estos autores (Brown y Campione, 1996) nos muestran un modelo basado en la captación de un determinado texto y a partir del mismo obtener la finalidad que se pretende, la utilización de una serie de estrategias para comprender el texto dado y las propias características intrínsecas del estudiante y de la capacidad que posea para comprender, de esta manera entendemos que cada uno de los factores se definen de la siguiente forma:

- ✓ El tipo de texto se refiere a las características del texto y que van a influir de manera significativa en el proceso de comprensión del mismo. de esta manera, nos referimos a la cohesión textual, a la semántica, a la sintaxis que conforman las particularidades de cada texto.
- ✓ La finalidad nos lleva a entender cuál es el objetivo último que se pretende con ese determinado texto y por qué pretendemos leerlo.
- ✓ Las estrategias que se pueden utilizar y aplicar durante la lectura para obtener una mejor comprensión, tales como el resumen o las habilidades nemotéticas que ya estos autores han definido anteriormente.
- ✓ Las características del propio control sobre el contenido; donde un buen lector será aquel que conoce el contexto de lo que está leyendo, que es capaz de hacer predicciones, interpretar y poner en relación la información recién adquirida con aquella que ya tenía integrada en sus diferentes esquemas mentales.

Si se parte de esta visión metacognitiva, entonces comprender se puede definir como "la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, volver a presentar el tópico de otra manera, entre otras." (Blythe y Perkins, 1978; citado en Maturano, Soliveres y Macías, 2002, p.76). Y de esta manera seremos capaces de realizar un paralelismo entre la metacognicion y lo que significa comprender porque así podremos darnos cuenta de que ambas están estrechamente ligadas y que la una no puede coexistir

sin la otra, ya que existe una reciprocidad continua, lo que a su vez genera que seamos capaces de comprender lo que es comprender, ya que como apuntan los autores anteriores en cuanto que se realicen explicaciones, demostraciones, ejemplificaciones, generalizaciones y transcribir lo que se ha expuesto en un texto pero haciendo uso de la paráfrasis textual, y así de esta manera podemos encontrar esta relación conceptual.

Las opiniones al respecto son de diversa índole, por una parte, Mélen y Borreux (1999) en su investigación sugieren el entrenamiento en aspectos metacognitivos como una consecución que incrementa el nivel de comprensión lectora. Sin embargo para esta investigación la diferencia en la comprensión de lectura después de llevar a cabo un tratamiento con los estudiantes también con un programa de estrategias metacognitivas, el resultado no fue significativo (Villegas, 1998). De igual forma, en otra investigación desarrollada por Hernández (2001), los resultados de su investigación evidencian que después del desarrollo de su programa realizado para mejorar la comprensión lectora no se encontraron diferencias significativas entre el alumnado.

Carrasco (2000) en su artículo, Leer, leyendo, lectura, establece que aprender a leer es una conquista en la que cabe la posibilidad de avanzar progresivamente. Como en todo proceso de desarrollo, la participación del individuo e intrínseca a su propio crecimiento como ser humano. Los lectores iniciados, tienen que realizar esfuerzos para apoyar la formación de lectores. El acto de leer supone la realización de la una serie de estrategias que ayuden a conformar un determinado texto.

Por otro lado Dubois (1989) es a través del acto de leer y a partir de la relación ente el lector y el texto, donde este último adquiere realmente significación, es solo mediante este íntimo contacto cuando se entiende que se pasa desde la teoría a la práctica de la lectura, de hecho la lectura debe ser llevada a cabo no solo al nivel de la visión teórica sino también desde la puesta en marcha de lo que significa leer.

1.3.2 La comprensión lectora y su aprendizaje en la escuela

La función primordial y básica de la educación debe ser el perfeccionamiento humano, tanto como sea posible y conseguir la mejora educativa en todos los ámbitos. La educación tiene que ayudar al hombre y a la mujer, en cuanto educando, en su

búsqueda personal, es decir, en su autorrealización y en su propio autocrecimiento. Pero el camino para convertirse en persona exige que consideremos y entendamos a ésta en su totalidad y como un todo, abarcando todos los aspectos posibles, fundamento ideal de la educación (Morales y Collado, 2000).

Leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias técnicas. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe tener esto en cuenta. Los niños y los maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer. (Solé, 1992). Tal y como Wells (1986) afirma:

> …Si los maestros desean ayudar a los niños pequeños a ampliar su pensamiento a desarrollar su capacidad para expresar ideas con fluidez y coherencia, y a escuchar con atención y sentido crítico las contribuciones de los demás, no deberían basar sus intentos en las discusiones en grupos numerosos. (p.116)

Si partimos de la cita anteriormente expuesta, podemos entender la importancia que tiene el hecho de la enseñanza individualizada de la lectura y de la comprensión de textos, y que existen un gran número de investigaciones y artículos relacionados con la mejora del aprendizaje si se realiza de manera más concreta e individual. Aunque también tenemos que ser realistas comprender que actualmente tal y como está articulado el sistema educativo español, existen carencias relacionadas con esta característica idea de la enseñanza escolar de la lectura y de la comprensión en las aulas. De esta manera se pueden plantear desde la escuela, una serie de actividades para resaltar la importancia de la comprensión lectura en las aulas, tales como incidir en la relación entre padres, maestros, maestras y profesionales de la educación. Y aunque no cabe duda que la inmensa mayoría de los padres y madres se dan cuenta de la importancia de la lectura y la escritura o al menos de que sus hijos/as aprendan a leer y escribir para su desarrollo como seres humanos. Normalmente, sin embargo, se da por supuesto que la responsabilidad de que los niños adquieran esas técnicas recae en el colegio, y con demasiada frecuencia esa suposición se deja totalmente a los centros educativos, cargando de esta manera toda la responsabilidad en los mismos, dejando a un lado que los niños y las niñas precisan del apoyo de sus progenitores para que avancen en sus aprendizajes relacionados con la comprensión lectora y la lectura. Desde esta afirmación tampoco podemos evitar reflexionar sobre la necesidad de realizar una

serie de sesiones didácticas para enseñar a los alumnos a comprender la información importante de los textos, la utilización de sus propios esquemas mentales para la incorporación de nuevas palabras. De esta manera podemos destacar las investigaciones que reflejan los resultados obtenidos en relación sobre las ideas principales. Dichas investigaciones, incorporan datos que prueban la existencia de una organización jerárquica en las ideas de un texto, así como de la estrecha realización entre la información importante sobre un texto y su estructura (Baumann, 1990).

Por otro lado, entendemos que sin duda alguna, es básico crear contextos auténticos de lectura. contextos que acometan el desarrollo de estrategias dentro del horario escolar, en los que los estudiantes tengan la oportunidad de beneficiarse de experiencias metacognitivas, modeladas por el docente o por otros compañeros/as, para mostrarles directamente y en un ambiente propio para alcanzar el aprendizaje de la comprensión, es decir, de cómo hacer para construir y cómo regular los procesos cognitivos que se utilizan para tal fin (Calero, 2011), y de esta manera los estudiantes se enfrenten a situaciones donde sean capaces de aprender a aprender de todos y con todos. La participación de actividades conjuntas es imprescindible para el aprendizaje en las aulas y en los centros educativos.

Aunque llegados a este punto tendríamos que cuestionarnos ¿qué se hace en los contextos educativos para enseñar a comprender? Desde esta perspectiva, tenemos que tener en cuenta, que en la actualidad aún se siguen manteniendo muchos patrones escolares en la aulas, los cuales algunos de ellos pertenecen a una metodología tradicionalista y poco recurrente para las necesidades educativas actuales de las clases hoy día. Dichas prácticas se refieren a la lectura de un texto, que en su mayoría proviene de libros de texto, y que en la mayoría de las ocasiones no responde a las demandas de ese grupo o no está en consonancia con su realidad más cercana o con sus intereses. Seguidamente se suelen responder a una serie de preguntas, las cuales suelen ser literales mayoritariamente, dejando a un lado en algunos casos, las preguntas inferenciales y las valorativas. Estas dos últimas suponen el entrenamiento de la realización de inferencias y de la intención de explicar valoraciones a partir de textos. Esto supone que en las aulas se presta más atención a la literalidad que a la confrontación de un lector con el texto a partir de sus propias inferencias. Que a nuestro parecer debería ser una parte muy importante a tener en cuenta para la enseñanza de la

lectura y el desarrollo de la comprensión de textos. Aunque existen múltiples investigaciones y proyectos relacionados con la adquisición de la lectura en las aulas y de cómo mejorar en la instrucción en este campo e incluso programas orientados en la evolución de las habilidades (Sánchez, Orrantia y Rosales, 2014) que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora.

Por otro lado, es esencial que tengamos en cuenta la reflexión acerca del abandono escolar su relación con el aprendizaje de la lectura los problemas que en relación con la misma puede suponer este hecho. Desde esta perspectiva cabe mencionar que España es líder de la Unión Europea en abandono escolar prematuro con una tasa del 21,9% según el informe de Eurostat (2015). Lo que supone que dicha tasa duplica la media comunitaria la cual se sitúa en 11,1%. La tasa española tiene una incidencia en los jóvenes que se sitúan en un rango de edad de entre 18 y 24 años habiendo completado en algunos casos solo hasta el primer ciclo de secundaria. Con este dato tan alarmante podemos afirmar que España está muy lejos aún del objetivo ya marcado que sería de intentar lograr reducir el abandono escolar en un 15%. Aunque por otro lado, cabe destacar que nuestro país ha conseguido incidir en las tasas de abandono anteriores, ya que en 2006 se registraba una tasa de 30,3% y en 2013 se situaba en 23,6%. Así que en relación con los datos anteriores tenemos que hacer una reflexión acerca de la importancia del aprendizaje de la lectura en las distintas etapas escolares, ¿es posible que esté relacionada con su práctica en las aulas? ¿Es posible que el alumnado con fracaso escolar tenga problemáticas en torno a la comprensión lectora? Existen nuevas teorías que de alguna manera insisten el propio papel del alumno en su aprendizaje (Perrenoud, 1920), también tendríamos que pensar en el propio sistema educativo, en las políticas derivadas para conseguir reducir el abandono escolar, con los docentes y con las familias de este alumnado. También reflexionar en aquellas claves necesarias para responder al principio de equidad y dar una enseñanza de calidad para todos (Escudero, 2011). Fin que se debería alcanzar para poder erradicar el uso de las malas prácticas escolares en torno a la lectura.

La actividad de leer es una tarea que debe desarrollarse con eficacia y eficiencia ya que de esto depende que en el futuro estemos frente a un estudiante con capacidades adecuadas para el estudio y para satisfacer plenamente sus necesidades de comunicación y de incorporación al mundo laboral y social sin que exista un obstáculo.

Leer es lo que podemos denominar una puerta de entrada a la cultura, pero además la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades metacognitivas superiores, como la memoria verbal o la atención que es tan necesaria y significativa. Entendiendo que la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen, es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma sin tener en cuenta el lo anteriormente mencionado en cuanto al tamaño de lo que se está leyendo. De hecho, muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión y de una manera total. Es por ello que deben brindárseles a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollar esta habilidad desde las primeras etapas de su enseñanza lo más eficientemente posible. Sin embargo, en muchas ocasiones el acto de leer es concebido como un proceso de mecanización, dejando a un lado los aspectos relacionados con la comprensión los cuales serán de mayor valor, pues permitirán al alumno dotar al texto de significado y de realidad en si mismo dotándole de sentido llegaremos a realizar una certera comprensión de todo aquello que estemos leyendo y de solo así será realidad. Por lo que si no se comprende correctamente un texto, a través de toda la vida del individuo habrá una serie de carencias ya demostradas por distintos estudios como evidencias carentes en la escritura, en el desarrollo conversacional o en el pensamiento crítico ante la sociedad que nos rodea, de hecho este individuo no dejará de ser una simple mecanización en sí mismo sin llegar a ser una persona que intenta cambiar y mejorar. Estos son algunos motivos para la realización de este proyecto, el cual esta parte está dedicada a desarrollar qué posibles habilidades de comprensión para el alumnado de primaria, se tendrían que estar desarrollando en centros educativos. Desde esta perspectiva comenzaremos, haciendo hincapié en la necesidad tener unos esquemas adecuados de conocimiento y además han de aplicar unas estrategias apropiadas para llevarlos a cabo en la mediación a la hora de enfrentarse a un texto. Esta diferencia está en relación directa con la distinción que realiza la psicología cognitiva entre conocimiento declarativo y procedimental, teniendo en cuanto la actual e imperante implicación de lo que entendemos por poner en práctica nuestros propios esquemas mentales olvidando de lo que conocemos como conocimientos memorísticos obsoletos.

Podemos definir un esquema como una estructura de conocimiento y que sin duda se considera abstracto ya que es estructurado en el sentido que representa las relaciones entre las partes que lo integran y define significaciones de la realidad que no existen realmente sino que representan imágenes mentales de los mismos, por ese motivo lo definimos desde esta característica la cual es esencial para entender la necesidad de educar para desarrollar esquemas mentales, los cuales el alumnado sea capaz de inferir. El alumnado solo lo conseguirá a través de sus propias experiencias y a partir de su relación con el entorno. Las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas. Son las categorías del conocimiento que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos desde esta relación con lo que les rodea. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible de realizar de manera adecuada y significativa para poder comprender cualquier tipo de texto que esté leyendo este alumnado. Para ser más exactos los esquemas son capaces de realizar una serie de funciones, que seguidamente nos disponemos a encuadrar para entender su importancia en relación a la comprensión:

- Proporcionan un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto para entender nueva información lo que hará dicha información más asequible.

- Focalizan la atención. Ayudan al lector a determinar qué aspectos del texto son los más imprescindibles para poder comprender dicho texto de esta manera será captar lo más irrelevante y esencial evitando las redundancias en aspectos secundarios al mismo.

- Favorecen la elaboración de inferencias. Debido a que los textos necesitan de la confrontación de nuestras propias inferencias para la captación de las distintas proposiciones.

El tema del conocimiento es de vital importancia para el entendimiento de la realidad educativa en relación con la comprensión lectora. Si el lector posee un

conocimiento previo sobre un tema determinado, tiene muchas posibilidades de atribuirle un significado y una connotación. Si este fenómeno no lleva a suceder, cabe la posibilidad de encontrar diversas causas que posibiliten el hecho de no llegar a comprenderlo, tales podrían ser entendidos desde distintas perspectivas, de este modo, es posible que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto. Es lo que nos ocurre a los inexpertos cuando intentamos leer un documento legal en el cual no estemos familiarizados con el vocabulario o con las denominaciones terminológicas. En esta cuestión estaríamos leyendo un texto sin encontrarnos ante una adecuada descodificación del mismo lo que imposibilitará su comprensión.

Otra situación estaría representada en el hecho de que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita poder obtener la información para realizar las diferentes relaciones neuronales propias para su inexorable comprensión, un hecho que ocurre continuamente debido a la dificultad que el mismo lleva consigo en cuanto a la cohesión textual o a la estructura que encierra un texto determinado por sus propias características en torno a las ideas principales y secundarias.

Por último, no nos podemos olvidar que el lector pueda aplicar o no una serie de determinados conocimientos concretos y construir una interpretación derivada de la comprensión textual, y que se dé el caso de que ésta no coincida con la que pretendía el autor, lo que esto nos hace relacionar que cada individuo realza una conexión distinta entre los conocimientos previos y lo que está leyendo en un determinado párrafo. El lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados; el conocimiento de la situación comunicativa y los conocimientos sobre el texto escrito, en el primer caso integran aquellos conocimientos que se refieren a los conocimientos paralingüísticos y que reflejan las situaciones lingüísticas que quedan implícitas a la hora de abordar un determinado texto, atendiendo también a los denominados conocimientos de las relaciones grafo-fonéticas, sin olvidarnos de las

características morfológicas, sintácticas y semánticas y por último de los propios conocimientos textuales, todo lo que supone un encuadre textual y que le confiere un determinado significado y sentido en torno a lo que nos hace comprender una lectura.

1.3.3 La puesta en práctica para desarrollar la comprensión lectora

> Para que un individuo sea capaz de desarrollarse, es imprescindible que se abogue desde la escuela por una enseñanza de la comprensión desde una perspectiva integradora y relacionada sin duda con el mundo social que les rodea, para que se formen y crezcan como seres humanos que componen la sociedad en la que vivimos y en la que se necesitan ya precisan personas capaces de relaciona concretos, de aprender a aprender y de pensar, tal como afirman Schank y Abelson (1977). Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

Por otra parte, y al hilo de lo anterior ya mencionado, parece necesario que ante la lectura, en la escuela, el profesor se plantee con qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que prevea que éste no va a ser homogéneo, y que a su vez sea un texto interesante para este alumnado y que está relacionado con su entorno más cercano. Si la previsión del profesor es que un texto queda demasiado alejado de las posibilidades de los niños, tal vez deba sustituirlo proporcionar algún tipo de enseñanza que les capacite para la comprensión lector proporcionándoles de esta manera aquellas herramientas que les son necesarias y que les ayudarán a entender el texto al cual se están enfrentando cada día de la rutina escolar, brindar ejercicios para motivar y procurar este tipo de enseñanza es lo que se debería estar persiguiendo en cada una de las programaciones didácticas de la realidad educativa y no dejar absolutamente nada al azar o a su suerte.

En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlo. En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado, aunque no hay ningún inconveniente en proceder a relacionar su vida diaria tanto familiar como escolar y tratar de situarles en un contexto contextualizado.

Dar alguna información general previa sobre lo que se va a leer posibilitando al alumnado la fijación en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo y ponerlo a funcionar para desglosar el texto desde una perspectiva integradora.

Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema para saber si se han enterado de lo que el texto pretende trasmitir, es necesario conocer cuáles son los conocimientos previos sobre un determinado texto del alumnado para poder posibilitar su adecuada captación entendiendo así que los conocimientos previos se pueden y se deben trabajar en el aula diariamente realizando ejercicios como el de una conversación anterior enmarcada previamente de su lectura e integrándola en lo que pretendemos legue a conformar su exitosa comprensión, lo que nos llevará a una adecuada enseñanza de la misma, que s el tema que nos ocupa y nos preocupa en este momento y que a su vez significa uno de los puntos centrales y determinantes de nuestra investigación.

También es bueno que los alumnos realicen preguntas acerca del texto, de manera que no sean sólo los profesores quienes expongan los temas y las ideas principales textuales, sino que los niños tomen la iniciativa en algunas cuestiones, este es un hecho que de alguna manera debe ser llevado a la práctica y trabajado durante la etapa escolar, y para ser más exactos incluso desde los primeros años de escolarización.

Es desde este momento cuando estamos capaces de crear y de recrear verdaderos espacios educativos donde la comprensión lectora no sea una utopía sino que se confiera desde una forma veraz y concreta. De este modo, tenemos que entender que en la escuela se han de tener en cuenta qué posibles condiciones son necesarias para la enseñanza y la promulgación de actividades que nos lleven a dicha enseñanza mediante una metodología integral. Para ello tendremos que reflexionar acerca de diversos factores tales como el tipo de texto, el lenguaje oral, la actitud frente a la lectura, el propósito que nos mueve a leer, las características tanto físicas como afectivas y la motivación que nos lleva a coger un determinado libro, y que a continuación vamos a definir cada una de las mismas para contextualizar la enseñanza de la lectura:

El tipo de texto exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles para su comprensión y que dependen del tipo de texto y de sus propias características definitorias e intrínsecas.

El lenguaje oral un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora teniendo en cuenta que se puede considerar como la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas mentales interiorizados y experiencias previas que posee al enfrentarse a una determinada experiencia vivencial. Dichas experiencias irán dotando a los estudiantes de un vocabulario cada vez más prolífero. Por consiguiente, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un sentido suficientemente amplio y concreto, lo cual, sin duda alguna, afectará en la captación y en el desarrollo en relación con la comprensión de textos.

Las actitudes de un alumno hacia la lectora pueden influir completamente y de manera apoteósica en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general pueda de alguna manera interferir con el uso que haga de tales habilidades, manteniendo una actitud derrotista y pasota se enfrentará al texto con desgana.

El propósito de la lectura está íntimamente relacionado con la pretensión de un individuo al leer, influyendo directamente en su forma de comprender lo leído y determinando aquello a lo que esa persona habrá de atender y en torno a lo que pretende el mismo a la hora de tener un determinado párrafo o escrito delante de sí mismo.

Las características tanto físicas como afectivas están relacionadas desde una perspectiva taxonómica con la comprensión lectora, tanto es así, que el alumnado confiere en sí mismo una serie de características propias que los hacen únicos como seres humanos y a su vez, estas características deberían ser tomadas en cuenta si lo que pretendemos es conseguir una real comprensión, ya que existen alumnos alumnas con discapacidades, con retaso lector, con dislexia o con algún trastorno lector derivado de una causa neurológica. Estos aspectos han de tenerse en cuenta, y a su vez, deben suponer el punto de partida en relación con la comprensión lectora y su entrenamiento para la enseñanza de la comprensión lectora y su dedicación en las aulas para un adecuado tratamiento de la misma. Por otro lado, aunque estrechamente ligada podemos encontrar las características afectivas de cada uno de los alumnos y de las alumnas, ya que los contextos con falta de afectividad o en riesgo social, pueden promover un enlentecimiento en la comprensión lectora y esto es un hecho constado por numerosas

investigaciones y que han de ser tomadas muy en serio para promover una fructífera enseñanza de la comprensión lectora en nuestra realidad educativa cada vez más compleja y cambiante , por ello precisa de educadores activos con el uso de estrategias.

La motivación es un factor determinante en cuanto a comprensión lectora se refiere, tanto es así, que ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que los aprendices se encuentren motivados para ello, sin que este factor se promueva, está claro que no le encontrarán sentido alguno a la lectura. Hay que pensar que el proceso lector es complicado, que requiere atención y concentración, además de la realización de inferencias, para esto, es necesario que el alumnado sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que va hacer.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiar al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado. También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad, ya que existen otras formas lectoras que pueden ser muy motivantes, como le ecolectura o la lectura por parejas, lo que promoverá la motivación hacia un texto. Además la lectura conlleva a una serie de situaciones más motivadoras y que a su vez suele ser una de las más reales, es decir, aquellas en las que el alumnado lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella porque simplemente le apetece y desea hacerlo. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia, o sin que tenga que realizar un examen posterior que le pueda crear ansiedad.

Tener en cuenta que la intención de la lectura determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert (1976) caracteriza las diferentes maneras de abordar el texto según el objetivo de lectura. Teniendo en cuenta desde esta perspectiva que existen distintos tipos de lectura:

Lectura silenciosa individualizada: es aquella en la que un lector realiza una lectura solo con el texto en una relación íntima y poder captar lo que trasmiten los textos.

Lectura selectiva: guiada por un propósito para extraer una idea general de ese texto determinado. Se caracteriza por la combinación de lectura selección de unas partes de un texto en concreto y de otras en las cuales se le pretende realizar un vistazo con menos profundidad, por lo tanto y como se ha mencionado, solo se tendrá una visión global.

Lectura exploratoria: entendida para encontrar una información determinada, de unos hechos muy concretos, de unos datos, o de la obtención de las ideas principales.

Lectura lenta: para posibilitar la captación más formal del texto, comprendiendo así sus características integrales, es decir aquellas que lo formas y lo confieren y por lo tanto tienen que ver con las características lingüísticas propias que lo componen.

Teniendo en cuenta que existen diversas formas de leer que todas y cada una de ella tiene su valor y su importancia para el desarrollo del estudiante, es imprescindible que para que se promueva una adecuada enseñanza de la comprensión lectora es esencial, que se realicen estos distintos tipos de lectura en las aulas y se configuren para el crecimiento intelectual, personal, social, cognitivo y afectivo de los estudiantes. Además se puede fomentar la enseñanza de la comprensión lectora y el fomento de la lectura en todos y cada uno de los centros escolares e incluso dentro de lo que podemos denominar como formación permanente refiriéndonos en este caso a cursillos, programas… Por consiguiente, obtendríamos una serie de determinadas directrices relativas al contenido de la instrucción y de la enseñanza de la lectura este apartado.

1. Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente y de manera exitosa la diferente tipología de textos que confieren efectos sobre el tratamiento de la comprensión lectora.

2. Desarrollar estrategias metacognitivas, para fomentar el propio conocimiento de uno mismo, es decir, que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan llevar a cabo una serie de estrategias tales como, planificar, revisar o evaluar todos los momentos que conducen a una comprensión efectiva.

3. Proporcionar objetivos claros y concisos a los aprendices. Si los sujetos no tienen clara cuál es el objetivo marcado y propuesto para la consecución de los resultados lectores, consecuentemente no serán capaces de poner en marcha los procesos que conllevan a la comprensión.

4. El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos, entendiendo que se trata de una perspectiva abstracta de enseñanza en esta parte por razones favorables a los estudiantes se deben realizar actividades que eliminen esa abstracción y la cual no les permite al alumnado entender realmente lo que leen.

5. La instrucción se ha de realizar en contextos reales y certeros de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje. Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades lectoras poco generalizadoras sobre el mundo que les rodea.

6. El formador debería proporcionar retroalimentación o feed-back sobre los procesos de comprensión lectora. En los enfoques tradicionales la retroalimentación era prácticamente inexistente, de hecho se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. Sin embargo los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente se centran en la retroalimentación del profesor y para ello se posibilita el entrenamiento en una serie de estrategias.

1.4 Dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora

Aunque la teoría predominante en tiempos pasados para explicar las dificultades de comprensión lectora ha sido el déficit en la decodificación fluida de la lectura, en la actualidad se sabe que existen personas que decodifican y codifican de manera automática por lo que podemos decir que tienen una lectura fluente y, sin embargo, no comprenden lo que leen y eso es una problemática muy actual a tener en cuenta y a ser denominada como una de las dificultades existentes en la comprensión lectora.

Por este motivo, numerosas investigaciones se han centrado en buscar las causas de los problemas de compresión lectora para poder hallar el por qué de los mismos, llegando a la conclusión de que son muchos los factores que inciden y que confluyen a su vez en la comprensión de cualquier texto y que, además, hay una relación biunívoca entre todos ellos, aunque en la actualidad una de las teorías que está tomando mucha repercusión es la llamada teoría del déficit estratégico, el cual consistiría en la aplicación de las estrategias metacognitivas necesarias para hacer de la lectura un proceso vivo por parte del lector, como causa principal de los problemas de

comprensión lectora en personas que no tienen carencias en relación con la codificación.

Algunas investigaciones muestran que la sintaxis puede influir sobre la adquisición de la lectura y más particularmente sobre la comprensión lectora, de tal manera que incide sobre el entendimiento de la información de cualquier texto (Blanche-Benveniste, 2000). En el caso de la lectura es necesario considerar este proceso en sí mismo, con el fin de comprender el rango de habilidades que establece los fundamentos para el éxito de su aprendizaje y su adquisición. En el que un niño va a estar desarrollando en lo que conocemos como en la etapa pre-alfabética. Adams *et al.* (1998) ofrecen un modelo comprensivo que sirve como punto de partida, ya que desde su perspectiva involucra los dominios del desarrollo de las primeras letras. Esta propuesta incluye cuatro componentes, dichos componentes podemos relacionarlos entre sí y a su vez cada uno de los mismos tiene su existencia con lo que denominamos procesamientos de información, de esta manera podemos encontrar: un procesador ortográfico; un procesador fonológico; un procesador de significados y un procesador de contexto. En lectores expertos, estos procesos operan de forma y altamente interactiva, de manera simultánea y espontanea. Algo que no se da en lectores principiantes, lo que nos llevaría a trabajar dichos componentes para lograr esa consecución. Los procesadores trabajan desde una perspectiva coordinada y llegan incluso a compensar cualquier decaimiento en los mismos. Estos procesos se deberían de tener en cuenta a la hora de establecer las llamadas dificultades en la lectura. Para poder minimizarlas se podían llevar a cabo una serie de prácticas educativas que nos dirijan hacia lo que se pretende denominar como una verdadera comprensión de calidad integrado por aquellas estrategias que han sido investigadas en profundidad y sobre las cuales existe un amplio consenso relacionado con su clara capacidad para construir el andamiaje inicial del desarrollo, junto con la integración de los procesadores involucrados en la lectura que anteriormente ya hemos citado, y para que consecuentemente se pueda fomentar el desarrollo de las habilidades necesarias que aseguran el éxito de los niños en el aprendizaje de la lectura. De hecho, la literatura conceptual e investigativa muestra que existe una serie de prácticas evolutivamente apropiadas que favorecen el desarrollo de los fundamentos para adquirir el proceso lector y reducir así la posibilidad de que los niños y las niñas presenten dificultades en

el aprendizaje de la lectura (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009) cuando ingresen al primer año de Educación Primaria.

Por otra parte, Kolb y Whishaw (1999) entienden que leer implica una serie de habilidades las cuales se podían designar como la identificación de letras, fonológicas, en el uso de grafemas, de secuenciación y en memoria a corto plazo. De la misma manera, Pérez (2003) entiende este proceso lector como aquel que está constituido e integrado por múltiples componentes perceptivos, lingüísticos y cognitivos, que se podrán clasificar en relación con la decodificación, la comprensión y por último la metacognición, de esta manera los lectores obtendrán información requerida para poder ser incorporados y mediatizados para en última instancia lograr comprender teniendo en cuenta un determinado contexto (De los Reyes, Lewis, Mendoza , Neira, León y Peña, 2008). Por este motivo, es esencial encuadrar la comprensión textual y de cómo a partir de la misma surgen determinadas dificultades que exigen por parte del lector la activación de sus procesos cognitivos tratando de lograr una interpretación coherente y real del mismo. De esta manera, se suele identificar a un determinado concepto con una realidad cercana y que tiene relación con las vivencias del propio lector o lectora. Esta interpretación se logra cada vez que se enfrenta con un texto y a medida que el sujeto va leyendo el párrafo y activando esquemas propios del individuo. Es muy probable el aspecto en el que resultan más patentes las diferencias entre los buenos y los malos lectores sean el metacognitivo y su capacidad para la realización de inferencias. De hecho, puede decirse que las diferencias evolutivas entre unos niños y otros en cuanto a las habilidades de construcción del significado, no se deben a diferencias estructurales o meramente madurativas, sino más bien al uso progresivamente más activo, flexible y eficaz de las diversas estrategias y recursos cognitivos o lo que es lo mismo con la aplicación de conocimientos declarativos y procedimentales en función de las demandas concretas de la tarea y los objetivos específicos del lector o lectora. Al igual que en otras tareas, nuestro intrínseco metaconocimiento en la comprensión y memoria de textos puede referirse a variables del propio sujeto, de la tarea que está realizando o de las estrategias que utiliza para abordarla (García, Elosúa, Gutierrez y Gárate, 2004). Podemos entender desde esta perspectiva que un lector comprende el mensaje que intenta dar un texto cuando es capaz de activar o construir un esquema que explique los objetos, eventos y situaciones que se describen a partir de la lectura de dicho texto.

Cabe destacar la importancia de las inferencias en la comprensión del texto es

fundamental. No es posible la elaboración de la necesaria representación unitaria del mismo si no se pone en relación con el conocimiento del mundo que poseen los lectores y se confronta con lo que el texto emite y nos trasfiere.

Por lo tanto será imprescindible el aprendizaje en torno a tareas inferenciales a través de procesos instruccionales específicos unida a una elaboración más ajustada de los textos escolares, lo que puede resultar de una importancia decisiva a la hora de reducir las dificultades de los estudiantes con el manejo de los manuales y libros de texto. Teniendo en cuenta que los conocimientos del lector se refieren a los esquemas de conocimiento o bloques de conceptos organizados y almacenados en la memoria a largo plazo. Estos conocimientos previos del lector pueden facilitar, mediante transferencia, la captación y asimilación del mensaje o pueden bloquear la comprensión y el acceso al mensaje. Dichos conocimientos previos almacenados y organizados en la memoria se activan a medida que el lector capta los significados y seguidamente desde una forma automática o controlada se producen asociaciones significativas entre el mensaje transmitido por palabras gramaticalmente organizadas y los conceptos del lector. En la medida que exista mayor armonía y sintonía éntrelo que el escritor ha pretendido trasmitir y del lector, mayor será la captación del mensaje y por lo tanto su comprensión será más certera. Una estructura mental de conocimientos facilitará, asimismo, el proceso de comprensión, mientras que una estructura mental pobre y uniforme interferirá en el análisis del texto y se producirá un enlentecimiento del mismo proceso de comprensión. La estructura de conocimientos debe incluir además de conceptos los dominios lingüísticos básicos de tipo lexical, sintáctico, anafórico, relacional...teniendo en cuenta que dichos dominios deberán están en consonancia tanto con la forma, con la estructura como del uso del lenguaje.

No nos podemos olvidar de los llamados procesos cognitivos desarrollados por el lector durante la lectura, condicionan igualmente la comprensión. Estos procesos se refieren a los procedimientos de cómo es procesada la información, y no tanto a qué información será procesada, ya que lo que en estos momentos nos ocupa no es la cantidad sino la calidad de la información tratada durante la comprensión textual. Entre los procesos caben destacar la atención, el nivel de concentración que el lector brinde al material escrito, la discriminación entre aspectos sustantivos y detalles, el reconocimiento perceptual de los signos y los grafemas, la codificación del mensaje, la capacidad y organización de la memoria de trabajo, la recuperación de la información

almacén permanente y, finalmente, los recursos metacognitivos (Puente, 1991) con que cuente el lector.

Una vez que ha sido comprendida una obra… y entendidos los contenidos que componen el texto, es el momento de proceder a su interpretación. La lectura crítica y de comprensión te ayuda a desentrañar el texto para redescubrir la base intelectual y psicológica que produce al ver cómo está constituido (Argudín y Luna, 2006).

La interpretación es la explicación personal que da el lector al texto cuando se confronta con la realidad del mismo. Nace de los gustos, las experiencias, la posición, y de la cultura y conocimientos del lector. Entonces, el análisis y la crítica desarticularán y desmenuzarán los elementos de un texto. La interpretación, en cambio lo constituirá. Así, el lector crítico al interpretar debe explicar cómo es el texto, por qué es así, y fundamentar su postura personal ante él. Por este motivo es esencial y debe suponer un claro objetivo en cada uno de los hogares de los educandos y a su vez debe ser uno de los objetivos concretizados en los currículum de Educación Infantil y Primaria. Lo que es una de las principales dificultades caracterizadas en la comprensión lectora y que a su vez supone el escaso riguroso entrenamiento de la crítica lectora y de la realización de inferencias a partir de cualquier texto mostrado ante un lector.

1.5 Comprensión lectora y su evaluación

La complejidad que entraña la medida de la comprensión lectora es una realidad de la cual no cabe duda. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva e incesante de los procesos implicados en la misma impiden dar una respuesta simple a este problema. El intento de establecer jerarquías que clasifiquen y justifiquen las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito alguno, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión. Con todo, a la hora de analizar la evaluación de la comprensión lectora, es preciso considerar cuáles son los objetivos de dicha lectura o qué se pretende con la misma, ya que el carácter de la evaluación y los procedimientos que han de emplearse dependen de ellos. En las evaluaciones llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), lo que interesa es realizar una evaluación de carácter más

holístico, cuyos resultados van dirigidos hacia lo que conocemos como la toma de decisiones desde una concepción generalista, algunos ejemplos podrían referirse al uso y a la utilización de recursos o para la evaluación de programas educativos implantados en el ámbito estatal. Pues bien, este tipo de decisiones requiere, asimismo, la obtención de información de carácter general. Dado que las decisiones se toman en función del grupo examinado y no de los resultados individuales, no es necesario que todos los alumnos pasen por todos los ítems de las pruebas que se aplican. Este tipo de evaluación se caracteriza también por su carácter estático e inamovible, por lo que ni la metodología de la evaluación, ni el nivel de dificultad de la misma pueden adaptarse al nivel individual. La prueba o pruebas empleadas deben aplicarse a alumnos que presentan importantes variaciones en su nivel de habilidad y, por tanto, serán comparados con el resto del grupo para categorizar o etiquetar.

Esta forma de evaluación de la comprensión lectora se basa, en general, en el uso de la fijación por el producto definitivo, una vez leído un texto. Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma, algo que es importante a la hora de comprender un texto, y que sin embargo se centra únicamente en lo que se obtiene más que en lo que le ha llevado a conseguirlo. En este tipo de evaluación, se suele utilizar un determinado texto y a partir de mismo una serie de sucesivas preguntas que guardan relación con él (Pérez, 2005) y que se ciñen a si el alumno ha escrito o expresado la respuesta correcta. La utilización de esta tipo de medida supone sin lugar a dudas una visión restrictiva de la comprensión lectora y poco idiosincrática, ya que deja a un lado los actuales desarrollos teóricos y fundamentos de la lectura. Es evidente la necesidad de lograr una perspectiva más amplia de la comprensión lectora, pero ¿cómo lograr analizar muestras que, en nuestro país, alcanzan el 20% de la población? ¿Qué tipo de pruebas se realizarían para no alterar demasiado la realidad educativa? Algunos autores señalan que lo más adecuado sería utilizar enfoques de medidas distintas dado que, en su opinión, cada método mide únicamente aspectos parciales de la comprensión lectora, desde esta perspectiva estaríamos evaluando la comprensión lectora no desde su parcialidad sino a partir de los puntos de conexión entre diferentes enfoques. De este modo, la combinación de varios tipos de medidas ofrecerá una visión más clara de dicha capacidad y sin duda alguna mucho más cercana, veraz y certera tanto de nuestro

sistema educativo como de la comprensión que los estudiantes realmente poseen cuando están leyendo. En este sentido, Frederickson (1984) afirma que lo que afecta realmente a la evaluación es el uso exclusivo y exhaustivo de preguntas de respuesta múltiple ya que consigue alterar la comprensión ya que se deben entender las cuestiones para poder escoger la respuesta más adecuada. Sin embargo, Bennett (1993) señala que la investigación empírica únicamente se ha basado en pruebas no muy claras acerca del hecho de que, por ejemplo, las tareas con preguntas elaboradas midan destrezas muy diferentes e incluso equidistantes de las que miden las tareas con preguntas de respuesta múltiple. y por consiguiente no podrán tener los mismos patrones par desentrañar la evaluaciones de las mismas y además se adecuarán cada una al tipo de destreza que mide y que tiene en cuenta a la hora de traducirlo en lo que será la evaluación de la comprensión lectora.

Otra forma de obtener información acerca de la comprensión lectora y de evaluar es lo que se conoce como evocación o recuerdo libre. Este tipo de medida se va a obtener pidiendo al lector que lea un texto determinado y que, a continuación, evoque los textos leídos, o lo que es lo mismo nos escriba o nos narre lo que ha leído. Es uno de los procedimientos más usados para comprobar la adquisición de información y de esta manera darnos cuenta de si realmente ha comprendido dicho texto. Se puede obtener una prueba de comprensión a partir de lo que ha leído y pidiéndole que lo trasfiera a un texto escrito (Rodríguez Diéguez, 1991), no cabe duda que la producción de un mensaje requiere, la comprensión del mismo anteriormente. Este tipo de medida es fácil a la hora de su realización aunque por otra parte tiene la contrapartida de su dificultad a la hora de analizar los resultados obtenidos. Además ha existido escaso consenso acerca de los procedimientos que han de ser puestos en marcha a la hora de puntuar este tipo de medida.

Los resultados obtenidos a partir de estas medidas pueden proporcionar información acerca de la organización y el almacenamiento que se hace de la misma en la memoria y de cómo el lector utiliza esta habilidad cognitiva. No obstante, aunque estas medidas permiten hacer inferencias a partir de lo que el lector recuerda, no permiten afirmar nada sobre la información de aquello que no se evoca o que no es capaza de recordar, ya que esto implica que puede deberse a diferentes factores puede deberse a muchos factores como, por ejemplo, un déficit en el output.

Por otra parte, el hecho de emplear este tipo de medida supone asumir que para que algo sea recordado debe ser comprendido en su totalidad, pero estudios sobre el aprendizaje verbal han demostrado que el ser humano tiene una gran capacidad para recordar material sin significado pero que por alguna razón sí que lo ha tenido para el lector y es probable que los recuerde.

Es muy necesario que el participante entienda la prueba para que sea capaz de enfrentarse a la misma sin demasiados sesgos y que además este tipo de medida requiere que el lector sea capaz de utilizar sus destrezas de expresión tanto oral como escrita, y es un hecho reconocido que existen grandes diferencias individuales en la capacidad de para expresarse en torno a esas destrezas. Estos participantes al pedirles que expresen aquello que han leído, realizarán una interpretación de lo que han leído, es decir, una construcción elaborada e inferida a partir del proceso interactivo establecido entre texto y lector y a partir de la conjunción entre ambos.

El entender que esta prueba nos ayuda a observar si han entendido lo que leen este tipo de prueba a la comprensión supone asimilar las condiciones de producción de un texto con la descodificación de mensaje recibido. En primer lugar, el texto producido estará mediatizado por la interpretación que el lector hizo del texto leído y es precisamente éste el efecto el que nos ocupa en esta prueba y lo que se pretende medir. Pero la segunda mediación es la de la habilidad para expresar por escrito u oralmente aquello que leyó y de manera explícita. Con lo cual, la capacidad comprensiva que demuestra queda sesgada por su capacidad expresiva, ya que ambas habilidades no quedan claramente expresadas en la realización de la prueba.

Aunque por otro lado, el análisis de la comprensión se ve influenciada por la capacidad que tiene el lector para realizar adecuadas inferencias y para codificarlo de manera que se acerque a la realidad textual. Además el alumno tiene que comprender el texto y luego ha de ser capaz de expresarlo claramente para que el evaluador entienda dicho texto y capte si el participante lo ha comprendido o no. La comprensión del texto escrito por el alumno será incesante para que el evaluador lo interprete y así entender si ha comprendido lo que ha leído y de esta manera poder valorarlo enfrentado lo evaluador entiende del texto con la interpretación que a su vez tiene que hacer del participante. Esta podría ser la limitación más significativa que afecta a los procedimientos de evaluación de la comprensión a partir de la elaboración de textos y

esto también podría denominarse como una desventaja que se debería tener en cuenta a la hora de analizar dicha prueba.

Una posibilidad de evaluación, la cual nos ocupa en este momento es lo conocemos como los procedimientos preguntas de sondeo y consisten en localizar la información que el lector haya podido almacenar tras la lectura de un determinado texto. Aunque el uso de este procedimiento presenta algunos sesgos, que han de ser tenidos en cuenta para realizar una acertada evaluación acerca de la comprensión del lector es que no existe un método que permita generar preguntas adecuadas que sea válido para todos los textos y eso supone que cada texto tiene sus propias cuestiones. Otro sesgo a tener en cuenta es en que el uso de estas preguntas de sondeo no garantiza que se haya recogido toda la información del texto. Tampoco está claro si existe una diferencia entre la comprensión de la información evocada libremente y la obtenida por medio de preguntas de sondeo, o si la diferencia está relacionada con el nivel de recuperación de la información, por lo que podemos entender que ambas medidas de la evaluación de la comprensión se pueden complementar para obtener distintas mediciones. Esta técnica presenta la desventaja de que consume una gran cantidad de tiempo, y su administración y corrección requieren práctica y entrenamiento.

Otra forma de evaluar la comprensión lectora es a partir de las llamadas preguntas abiertas permiten obtener información muy distinta de la que se obtiene con la evocación libre, ya que dichas preguntas facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento de la información almacenada distinto del puramente memorístico. De esta manera, el lector comprensivo puede hacer determinadas inferencias durante la lectura y desde esta perspectiva se puede capaz lo que ha entendido, sin embargo si las preguntas de sondeo pueden serle útiles y ayudarles en la realización de la prueba. En este tipo de preguntas, persiste el problema que se deriva de la necesidad de que el alumno emplee sus estrategias de producción y de codificación.

Aunque por otro lado existen nuevos horizontes en relación a la evaluación de la lectura como el instrumento confeccionado por Bazán, Rojas y Zavala (2000) mediante la consecución de distintos tipos de tareas que van desde más sencillas a más complejas, incluye lectura de cinco palabras, dictado de tres palabras, completar figuras entre otras; desde esta visión se requiere la adecuada pertinencia de una evaluación integral en la cual se tomen en cuenta diferentes tipos de aspectos tales como el dominio mecánico o

el dominio funcional o también denominado de procesos complejos. Desde esta perspectiva entendemos que medir la capacidad lectora es una acción que implica una interacción entre la llamada lectura y la habilidad para construir la comprensión lo que les lleva a inferir un significado a partir y mediante un tipo de interacción con el texto de un conocimiento previo (Díaz Barriga, 2001).

La evaluación puede ser llevada a cabo por los denominados cuestionarios, se puede observar directamente la comprensión lectora, hay que pedirle al alumno que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado. Dicha tarea suele consistir en leer un texto y responder a continuación a una serie de preguntas acerca del mismo. Estos cuestionarios son de carácter estandarizado y nos ayudan a comparar el participante dentro de un grupo y así poder saber si presenta una determinada dificultad en relación con la comprensión lectora.

Para poder realizar una fructífera evaluación sobre la comprensión lectora va a depender no solo de la puesta en marcha de unas determinados test o sistemas evaluadores sino que además van a intervenir otra serie de circunstancias que en este caso podemos denominar como la competencia lingüística y los conocimientos propios del lector, pero también de las características del texto que está leyendo. Por lo tanto, ninguna medida nos va a decir cómo es la comprensión de un lector, sino que nos van a proporcionar una información indirecta a partir de la cual se deberá hacer un juicio sobre cómo es esa comprensión, teniendo en cuenta que la evaluación no se debe realizar solamente con este tipo de herramienta, ya que no se denominan como infalibles, sino que a estas medidas debemos añadir otras relacionadas no solo con obtener una puntación en comparación con un grupo de estudiantes sino con el hecho de saber que características tienen dichos estudiantes a nivel de la comprensión que dominan. Dicho esto, en este apartado se incluye información sobre test estandarizados para la evaluación de la comprensión lectora en español. Seguidamente se van a nombrar una serie de test estandarizados en relación con la evaluación de la comprensión lectora:

EVALEC (2012), es una batería para la evaluación de la competencia lectora. Tiene una aplicación tanto de forma individual como colectiva. Las edades que pueden realizar este test comprende desde Educación Infantil hasta 2º de ESO. Presenta diferentes tipos de textos y en cuanto a la forma de evaluar la comprensión se realiza de distintas

formas, incluyendo elección múltiple o asociación con la imagen adecuada (García, González y García, 2012).

EGRA (2011), es una batería de un conjunto de pruebas para la evaluación inicial. Tiene una aplicación individual. Las edades comprendidas para la realización de del test son de 6 y 7 años entendiendo que es para el primer ciclo de Educación Primaria. Presenta textos con 64 preguntas. La Forma de evaluar la comprensión se hace mediante 5 preguntas sobre el texto; tres de tipo literal, una requiere hacer una inferencia referencial y a otra se puede contestar de forma literal o haciendo una inferencia. Este conjunto de pruebas sirven para evaluar la evaluación inicial (Artiles y Jiménez, 2011).

ECLE (2010) es una batería que se puede aplicar de forma individual o colectiva. Abarca una edad comprendida entre 2º de Educación Primaria y 3º de ESO. Presenta textos narrativos y expositivos y su forma de evaluar es mediante la elección múltiple en las respuestas (Galve, Ramos, Dioses y Abregú, 2010).

TLC (2010) es una batería que se puede aplicar para el tercer ciclo de Educación Primaria y para 1º de la ESO, también como otros test anteriormente citados pueden ser llevados a cabo de manera individual y colectiva. Presenta tipos de textos diferentes tales como expositivos, narrativos e instructivos. Para evaluar la comprensión tiene distintos ejercicios entre los que se encuentran la elección múltiple, subrayar u ordenar. Y dispone de una serie de tareas específicas sobre la comprensión como la semántica o la cohesión textual. Además estos autores han realizado un programa para poder desarrollar la comprensión de textos titulado Leer para Comprender (Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2010).

CL-PT (2009) esta batería se realiza para la evaluación de la comprensión lectora y la producción de textos. Se realiza para una edad comprendida entre 5º de Educación Primaria y 2º de la ESO. Estas pruebas consideran siete rasgos a tener en cuenta en la producción de textos como la adaptación a la situación comunicativa, ideas o la voz (Medina y Gajardo, 2009).

Pruebas de Screening (2009) esta batería se puede aplicar de manera individual y colectiva, entre las edades comprendidas de 5º de Educación Primaria a 1º de la ESO. La evaluación la realiza mediante el uso de textos narrativos y su forma de evaluar es a

través de la elección múltiple (Ferreres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace y Sampedro, 2009).

PROLEC-R (2007) es una batería que se aplica entre las edades comprendidas de 1º a 6º de Educación Primaria. Tiene textos narrativos y expositivos. Se realiza oralmente (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Es una de las pruebas más utilizadas en investigación educativa, de hecho es la batería que vamos a utilizar en nuestro proyecto.

Test de Estrategias de Comprensión (2007) este test se realiza en el tercer ciclo de Educación Primaria y en toda la ESO. Por lo que la edad está comprendida entre 10 a 16 años. Usa para la evaluación varios textos expositivos (Vidal-Abarca,Gilabert, Martínez y Sellés, 2007).

ACL (2007) es una batería compuesta de varios tipos de textos, desde poéticos hasta narrativos y su forma de evaluar es mediante preguntas inferenciales, literales y criticas. La edad comprendida apara la realización de este test es desde 6 años hasta 12, por lo que comprende toda la Educación Primaria (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2007).

Pruebas CL-PT (2006) es una batería que se realiza para la evaluación de la comprensión lectora y producción de textos. La edad comprendida es desde Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria (Medina y Gajardo, 2006). Esta batería es anterior a la publicada en 2009.

LEE (2006) esta batería consta de 9 pruebas para la evaluación de la comprensión de textos y de palabras. Comprende el primer y el segundo ciclo de Educación Primaria. Lo que nos sugiere una edad comprendida desde 6 hasta 9 años. Mediante la consecución de preguntas literales e inferenciales. (Defior, Gottheil, Fonseca, Aldrey, Jiménez, Pujals, Graciela y Serrano, 2006).

CLP (2004) es una batería para la comprensión lectora y la complejidad progresiva. Comprende una edad desde 6 hasta 14 años. Es decir, se realizaría en toda la etapa de Primaria hasta 2º de Secundaria. Consta de ejercicios secuenciados (Alliende, Condemarín y Milicic, 2004). Es un test muy utilizado en el campo de la investigación educativa en Hispanoamérica.

BEL (2002) es un test para la consecución de la comprensión de la lectura y de la comprensión de textos. Comprende el segundo y el tercer ciclo de Educación Primaria, es decir desde 3º a 6º. Lo que supone la edad desde 8 hasta 12 años (López-Higes, Mayoral y Villoria, 2002).

ECL (1999) es una batería de aplicación tanto individual como colectiva. Comprende los cursos desde 1º a 5º de primaria. Comprende textos narrativos y expositivos. La forma de evaluar de comprensión es mediante la elección múltiple o la significación de las palabras (De la Cruz, 1999).

PROLEC-SE (1997) es una batería que se aplica solamente de forma individual. Comprende los cursos desde 5º de Primaria hasta 4º de la ESO. Consta de una serie de textos expositivos y narrativos. La forma de evaluar es mediante preguntas literales, inferenciales y completar el esquema de un texto (Ramos y Cuetos, 1997). Esta prueba se puede aplicar con alumnado con discapacidad visual.

Prueba de comprensión lectora (1996) se realiza solamente de manera colectiva y a partir de 3º de Educación Primaria. La forma de evaluar es mediante preguntas de elección múltiple, asociación de conceptos y comprensión de expresiones e incluso de preguntas inferenciales (Lázaro, 1996).

TALE (1995) esta batería se aplica de manera individual. Comprende desde 1º a 4º de Primaria lo que se aplica a unas edades desde 6 a 9 años. Es este test encontramos una prueba de comprensión en la que se desarrollan una serie de preguntas de tipo literal y también el alumnado tiene que evocar un determinado texto (Toro y Cervera, 1995).

SURCO (1992) esta batería se utiliza de manera colectiva e individual. Comprende las edades desde 12 a 14 años, es decir desde 6º a 2º de ESO. Consta de una serie de textos tanto expositivos como narrativos, en donde debe seleccionar la respuesta más adecuada. El test consta de diferentes partes. Dichas partes van secuenciadas desde seleccionar un problema hasta responder a este problema al que se enfrenta (Alonso-Tapia, Carriedo y Mateos, 1992).

IDEPA (1992) esta batería se realiza de forma individual y colectiva. Comprende los cursos desde 6º de Primaria a 2º de ESO. Consta de textos de diferente extensión que

van desde unas 200 a 600 palabras aproximadamente. Para evaluar utiliza la elección múltiple mediante la captación de las ideas principales o identificar el vocabulario (Alonso-Tapia, Carriedo y Mateos, 1992).

Items de comprensión lectora de las pruebas pedagógicas graduadas para preescolar y ciclo inicial (1989) este test se realiza de manera individual. Comprende las edades desde 4 a 7 años. Es decir, desde Educación Infantil hasta el primer ciclo de Educación Primaria. Consta de textos a partir de los cuales hay que responder a una serie de cuestiones (Costa, Marco, Montón, Quer, Salas y Valls, 1989).

Pruebas psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales (1988) esta batería se realiza nivel colectivo. Comprende desde 1º a 5º de Primaria. Consta de una serie de textos narrativos a partir de las cuales hay que ordenar unas secuencias o completar unas frases (Canals, Carbonell, Estaún y Añaños, 1988).

En relación con los test nombrados anteriormente es importante concretar que conocerlos es primordial a la hora de llevarlos a cabo frente al alumnado, de hecho se precisa estar familiarizaos con los mismos para realizar una evaluación desde una perspectiva cuantitativa lo mas valida y fiable posible, sin que existan sesgos derivados del mal uso de los mismos. Por ese motivo se aboga por la responsabilidad de los profesionales de educación. Evaluar la comprensión lectora no es tarea fácil, ya que nos referimos al lenguaje y debido a la complejidad que este encierra y que además es universal y que debido a sus propias características, ya que no se trata de una sola parcela dentro del lenguaje; tenemos que tener en cuenta estos factores a la hora de realizar la evaluación. También saber que para realizar una adecuada evaluación no solo se deben usar los llamados test estandarizados sino que hay que acudir a otra serie de elementos a la hora de realizar y desarrollar una exitosa evaluación así de esta manera se realizar desde una perspectiva mas completa y global, por ese motivo también se deben usar otras evaluaciones de carácter no estandarizado como la entrevista o la observación de las conversaciones o del discurso mientras están en el juego simbólico.

1. 6 Encuestas nacionales e internacionales de comprensión lectora

Actualmente se ha intensificado la necesidad de que los nuevos aprendices aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas que les permitan concretizar aprendizajes en su realidad diaria. Entre las habilidades y estrategias se encuentra la comprensión lectora, la cual se ha ido caracterizando de una álgida importancia siendo de esta manera esencial en el currículum de los centros educativos españoles y del resto de los países a nivel mundial, entendiendo que la comprensión lectora se refiere a la captación de textos leídos mediante el uso de una serie de recursos tales como la reflexión, el análisis, la relación e incluso la interpretación de lo leído con respecto al conocimiento previo que el lector ya haya adquirido.

A nivel nacional se han realizado estudios sobre comprensión lectora a nivel básico como el realizado por Just y Sánchez (2000) en la ciudad de Mérida, o la investigación hecha en Sonora por Bazán, Rojas y Zavala (2000), entre otros, que han abarcado aspectos diferentes como la elaboración y validación misma de un instrumento de evaluación de la comprensión lectora o la detección de lectores deficientes y el análisis de los efectos de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura. Otras investigaciones se enfocan a estudiantes universitarios de medicina como la realizada por Villegas (1998) o a poblaciones dentro del marco de las ciencias como son los docentes en el área médica estudiados por Pérez, Aguilar y García (2001), quienes analizaban el nivel de comprensión de textos de los docentes que asistían al Centro de Investigación Educativa y formación de Docentes de la Región Sur del IMSS mediante un instrumento de falso y verdadero y sesiones plenarias de discusión.

En la comunidad andaluza se realiza la evaluación ESCALA y se define como un instrumento que nos permite conocer tanto las competencias del alumnado como la situación de los centros y del Sistema Educativo Andaluz en su totalidad. Desde su inicio en el curso 2010-11, son ya cinco las ediciones que se han llevado a cabo, lo que significa que este proceso de evaluación se ha entendido como un instrumento estratégico de mejora. La Consejería de Educación considera fundamental disponer de un instrumenta para la evaluación de sus sistemas educativos, del cual se trasfieran datos para que una vez obtenidos se realice unas propuestas de mejora en cada uno de

los centros educativos y tras haber realizado esta evaluación. Algunas de estas propuestas denominadas de mejora han de incluirse en la Memora final de los centros educativos e irán encaminadas a eliminar las posibles carencias detectadas durante la consecución de la prueba, es decir, que se han de proponer actividades para mejorar en las habilidades lectoras y en la resolución de los problemas.

Esta evaluación, por un lado, facilita a la Administración educativa una información rigurosa y permanente y, por otro, se ha convertido en un punto de referencia para orientar su política educativa y dar coherencia a sus estrategias de atención, formación y asesoramiento de los centros y de sus equipos docentes. Se trata de una acción desarrollada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, que solo es posible con la implicación de los centros educativos, sus equipos directivos y profesorado, y con la colaboración de la inspección educativa.

Para que seamos capaces de comprender esta evaluación es preciso visualizar alguna de sus tareas para el desempeño de la comprensión lectora, a continuación se observará un texto, que en este caso es sobre una niña de 8 años que narra las actividades de su colegio para la celebración del día del libro. Posteriormente se puede observar una serie de cuestiones a partir de este texto apara saber si han comprendido dicho texto, y consta de cuatro preguntas literales y de una de carácter inferencial.

"UN LIBRO ES UN AMIGO"

Hola:

Me llamo Ana, tengo 8 años y estoy en 2º de Educación Primaria en el colegio "Miguel de Cervantes". Ayer fue el Día del Libro y en todo el colegio hubo actividades para celebrarlo. Primero, cuando entramos a las 9 de la mañana, vinieron a nuestra clase unos cuentacuentos que nos contaron historias muy bonitas. Pusieron música, imitaron las voces de los personajes y se disfrazaron.

Después del recreo, a las 12 de la mañana, fuimos a visitar la biblioteca pública que está en la plaza del ayuntamiento.

Luego, a las 5 y cuarto de la tarde, en el patio, hubo una lectura de poemas. Repartieron un regalo para todas las clases: ¡libros para la biblioteca de la clase!

El día terminó a las 6 menos cuarto con una gran merienda.

PREGUNTA 1

A) ¿Cómo se llama el colegio de Ana?

B) ¿A qué hora llegaron los cuentacuentos?

C) ¿Dónde está la biblioteca pública de la ciudad donde vive Ana?

D) ¿Para qué sirve el carné de la biblioteca pública que le dieron a Ana?

Cuadro 1. Ejemplo de lectura de las pruebas de Diagnostico.

Fuente: Cuadernillo de Escritura, cálculo y lectura para las pruebas de Diagnóstico en Andalucía, (2014-2015, p.4)

Estas pruebas se realizan a 2º de Educación Primaria y además se realizan una serie de cuestionarios a las familias para analizar el contexto donde está inmerso ese determinado centro educativo, para de esta manera concretizar la prueba. En estas pruebas se evalúan las competencias del alumnado en escritura, cálculo y lectura, según estas pruebas dichas competencias aumentaron en 6% en el año 2013. Debemos de ser cautos con dichos resultados, ya que son muy puntuales y varían según la fuente de información a la que acudamos. Este tipo de evaluaciones apenas tiene en cuenta el proceso educativo, y si s cruzan los datos con otras pruebas a nivel internacional difieren los resultados, de manera que deberán ser tomados en cuenta pero de manera reflexiva y siempre y cuando se usen para la mejora del contexto educativo y del aprendizaje de las competencias del alumnado.

Durante la última década se ha producido una incesante expansión de la evaluación educativa en el nivel internacional, la cual se ha centrado básicamente en los estudiantes en relación a la consecución de habilidades matemáticas y lingüísticas, el currículo y el rendimiento de los sistemas educativos. Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC-UNESCO) han desarrollado programas evaluadores comparativos desde diferentes enfoques incrementando la importancia de lo económico y sociológico (Monroy y Gómez, 2009). Este tipo de pruebas internacionales nos ha llevado a hacer observaciones y reflexionar acerca de las pautas marcadas que los países se han propuesto, pero no se ha logrado resolver el problema que en realidad parece más relevante que es la comparación educativa desde una perspectiva prácticamente y netamente económica. Además tampoco se ha conseguido resolver los porcentajes que presentan y arrojan provocando incesantes controversias en el ámbito internacional y nacional, lo que se termina

manifestando en una serie de leyes impuestas en los distintos países para lo que se supone hará mejorar estas estadísticas.

Para Goodman (1982), el hecho de leer llega a ser lo que se denomina un juego psicolingüístico de interacción entre el lector y lo que está leyendo, de esta manera es un proceso en el cual la lectura se enfrenta a incesantes interacciones y se confiere en la confrontación de la relación resultante entre el pensamiento y el lenguaje (Monroy y Gómez, 2009). Esta autor entiende que existe un único proceso de lectura sin que existan otros procesos diferenciados, aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva globalizada. Sin embargo para esta autora Carrasco (2003): "La lectura de manera uniforme por todos los niños pero enseñarla es una de las funciones esenciales de la escuela. Aprender a leer y leer no son la misma cosa, la escuela puede enseñar al niño a reconocer un sistema formal de representación escrita" (p.2-3).

En relación con el área de lectura se han efectuado una serie de estudios como el de la IEA, el cual tiene en cuenta la lectura como una capacidad en si misma ya que de esta manera considera no puede ser entendido como una simple captación de fonemas, sino como un concepto más integral cuya aplicación en sí misma le confiera la capacidad de desarrollarse en distintas situaciones en donde se necesite hacer uso de las habilidades metalingüísticas. Desde esta perspectiva, la IEA entiende que la formación lectora es "la capacidad para comprender y emplear aquellas formas de lenguaje escrito necesarias para la vida en sociedad y/o que son valoradas por el propio individuo". En cambio, la OCDE, 2000 para el estudio PISA señala que "la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad". Si nos detenemos en la comparación de ambas entendemos que para la primera se destaca la capacidad de comprender pero desde una perspectiva un poco simplista ya que alude a si misma sin definirla, dándole valor a la idea de ser capaces de utilizar las formas del lenguaje en la sociedad, lo cual impera el desarrollo como individuo social. Mientras que, para la segunda alude a la capacidad de reflexión y la interacción con un texto, algo que no se añade en la definición anterior, en este caso también se caracteriza por la importancia de la sociedad y la capacidad de desenvolverse en la misma.

Si pretendemos centrarnos en las pruebas internacionales para la lectura y la comprensión lectora debemos de tener en cuenta la evaluación PISA, la cual desarrolla una medición a partir de sus estándares muy concretizados. Se pretende con dichas medidas cuantificar la habilidad lectora desde distintos contextos no solo el meramente escolar, sino que intenta saber si el alumnado es capaza de usar sus habilidades lectoras apara desenvolverse en su propio entorno y además para su desarrollo en la resolución de tareas. La evaluación de la lectura del PISA (2003) realiza su medición en relación con la capacidad de extraer la información, después dilucidar un determinado texto dado y por último la habilidad de reflexionar a partir del mismo:

- ✓ Extraer información: en donde el alumnado debe ser capaz de leer un texto y comprender lo que nos sugiere, pero no solo comprenderlo sino ser capaz de sacar su información, teniendo en cuenta que existen ideas principales y secundarias.
- ✓ Dilucidar un determinado texto: para poder interpretar un texto determinado es totalmente necesario que el alumno sea capaz de integrar lo que el texto nos relata con sus propios conocimientos previos y a partir de ahí realice una serie de inferencias necesarias para la consecución de la verdadera comprensión textual.
- ✓ Reflexionar: informa sobre la capacidad del alumno para cavilar y unificar sus propias ideas con el texto.

Una vez obtenida la puntuación en los diferentes apartados, esta evaluación ubica a los estudiantes en uno de los cinco niveles que considera los que se encuentran dicho alumnado, y qué duda cabe que realiza un etiquetado y un encasillamiento de los aprendices, lo cual puede llevar a distintos juicios de valor, a continuación veremos los diferentes niveles de consecución de los ejercicios planteados:

Nivel I. Alumnado con deficientes habilidades y que presentan problemas para usar su habilidad lectora para desenvolverse en la sociedad ya que son insuficientes.

Nivel II. Alumnado que posee ciertas habilidades lectoras pero muy simplistas y que no son capaces de enfrentarse a textos complicados o a tareas verbales que requieran de complejas inferencias.

Nivel III. Alumnado que posee unas habilidades para realizar una lectura más profunda de textos, es capaz de manejar diferente información y sus inferencias ya son algo más complejas y que a su vez pueden usar sus habilidades lectoras para su cotidianeidad.

Nivel IV. Alumnado que demuestran el manejo de las habilidades necesarias para un procesamiento de información de mayor rigor. Capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información de complejidad e interpretar significados a partir de sutilezas de leguaje y evaluar críticamente un texto.

Nivel V. Alumnado que pueden ser capaces de completar ejercicios de lectura sofisticados, tales como relacionados con el manejo de información elevada de encontrar en textos con los que no están familiarizados e inferir qué información del texto es relevante para el lector; son capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser de distintas opiniones a la mostrada en un determinado texto.

Diversos estudios han sido promovidos en relación con la comprensión lectora en diferentes países. De esta manera en España, se ha investigado sobre las deficiencias y carencias en las habilidades básicas esenciales para el adecuado proceso que entendemos por lo es la habilidad en comprensión lectora, con la finalidad de realizar la elaboración de diversos modelos caracterizados en la consecución de la mejora de la competencia comprensiva y expresiva de los alumnos (Hernández, 2001).

Por otro lado, en Francia, se ha investigado en torno al impacto de procesos que confieren aspectos metacognitivos sobre la adquisición de competencias lingüísticas para un mejor aprovechamiento en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria con problemas de retraso leve (Mélen y Borreux, 1999). En Chile, en cambio se ha llevado a cabo una investigación sobre los procesos metacomprensivos que se ven involucrados en la denominada comprensión lectora, aunque en este caso no solo se ha realizado en secundaria sino que también en Educación Primaria (Crespo y Peronard, 1999). Lo que supone poder realizar una observación de la preocupación que consigue despertar la comprensión lectora para el rendimiento escolar a nivel internacional.

Si nos centramos en la evaluación internacional, podemos encontrar que la OCDE (1982) efectuó la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos como

parte del proyecto IALS (International Adult Literacy Survey), participaron diversos miembros, y ya empezaron a evidenciarse algunos de los resultados que atraen tantas controversias. De los países latinoamericanos sólo Chile participó y se encontró con resultados poco alentadores, donde más de 50% de la población analizada se encuentra en el nivel 1 en donde se situaban en un nivel muy escaso para la habilidad lingüística.

La prueba internacional conocida como PISA es una evaluación establecida para que jóvenes de 15 años, demuestren las destrezas y conocimientos en lectura que poseen. También realiza una evaluación de matemáticas y ciencias; aunque lo que podemos destacar de estas pruebas es que trata de medir la resolución de situaciones que están estrechamente relacionadas con el entorno y el medio de la vida real.

La prueba PISA mide la aptitud para la lectura en 3 dimensiones, claramente definidas y son las siguientes: el tipo de reactivo de lectura, la forma y la estructura del material de lectura y el uso para el cual se creó el texto. Su referente es la intención de medir los procesos sociales a partir de la educación para tomar decisiones. Muestra una lógica de la Institucionalización y se sujeta a la pretensión política de los estados a pertenecer a una red mundial de evaluación de la educación. Su pretensión evaluar por competencias aunque existe una inadecuación de las pruebas al contexto de cada país ya que son pruebas compuestas por tareas breves que contienen información base. Una de las críticas sobre esta evaluación es que no está centrada en contenidos escolares y se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a los quince años para afrontar los retos de la vida adulta (Barquín, Gallardo, Fernández, Yus, Sepúlveda y Serván, 2011).

A continuación citamos uno de los ejemplos de un texto publicado por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) que ha sido aplicado por PISA para la realización de la evaluación internacional, que estamos analizando, y a partir de la lectura del mismo se realizan una serie de cuestiones. En una de ellas se cuestiona con que si uno quiere protegerse del virus de la gripe y se dan cuatro alternativas de respuesta. En aciertos España alcanzó el 50,79% mientras que la OCDE 53, 39%. En la pregunta 9, en la cual se requiere de la interpretación de la información para analizar unas consecuencias posteriores, en relación a una frase. En este caso España obtuvo 40,5% de aciertos y la OCDE 45,8%. Con esta vista previa

estos datos pueden ser alarmantes y producir cambios incluso en nuestro sistema educativo.

Estos estudios apuntan el grave problema que aqueja a la población en cuanto a comprensión lectora, o eso es lo que se pretende cuestionar con los mismos. Lo cual se confirmó con los resultados obtenidos en el examen que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en nuestro país en el 2000, quien calificó el resultado de la evaluación educativa en España como escaso después de haberse colocado en una posición muy comentada y discutida tanto en foros, como en medios comunicativos y en contextos educativos.

España se ubicó ocupando la posición de 17, y si tenemos en cuenta que se realizó el estudio a 27 países miembros de la OCDE participando en la evaluación del 2000 y que está situada por debajo de lo que se entiende por media obtenida de dicha evaluación. Algo que puede resultar significativo pero que debe ser tomado con cautela.

En 2003 se evaluaron a 29 países miembros de la OCDE y en este caso España tuvo una posición de 22, en la escala mostrada por dicha evaluación. Mientras que en 2009 ocupó la posición 28 de 34 países evaluados. Los países que pertenecen a la OCDE obtuvieron un promedio de 500 puntos mientras los países no miembros obtuvieron un promedio de 395 puntos; el país con mayor puntuación fue Finlandia con más de 550 puntos; mientras que España obtuvo un promedio de 482 puntos y si bien este promedio está por arriba del promedio de otros países latinoamericanos, no es suficiente y deja ver el grave problema en comprensión lectora.

A primera vista, ante estos resultados parece que las carencias en el sistema español son realmente alarmantes. Además dichos resultados muestran que la posición de España requiere de cambios en el sistema educativo y que conforma verdaderas críticas motivadas por la visualización de un ranking que posiciona y da un valor numérico, que en la mayoría de los casos no aporta información relevante sobre los datos obtenidos. Para entender realmente PISA hay que observar con rigor los diferentes datos obtenidos, atender además al contexto social y a las peculiaridades de cada país. Algunos autores se encargan de destacar una mirada menos crítica de este ranking o de

la posición relativa de España en relación con los demás países miembros, basándose en el gasto publico requerido en el sistema educativo.

A pesar de los bajos resultados de España respecto a la media de la OCDE, y de su posición alejada de la gran mayoría de los países de la Unión Europea, algunos autores interpretan que la importancia que tiene la posición en este ranking tiene un carácter muy relativo. En este sentido, Carabaña (2004) visualiza de manera menos crítica los resultados obtenidos por España en PISA, señalando que aunque ocupe posiciones más limitadas en la clasificación está muy próxima a la media, lo que permitiría sostener que el sistema educativo español no es tan inadecuado como parece. Pero incluso este mismo autor destaca la efectividad del sistema educativo español, ya que los resultados citados anteriormente (no tan alejados de la mayoría de los países) se obtienen con niveles menores de gasto público educativo. (Calero, 2008)

Leer es una actividad que está asociada con la comprensión y esto hace imperativo desarrollar métodos y estrategias, o establecer una serie de recursos que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes y que a su vez sea capaz de adaptarse a los requerimientos que la sociedad actual le exige a los aprendices, porque ya no es válido saberse unos aprendizajes de manera memorística, en las nuevas tendencias educativas y económicas se precisan de estudiantes con múltiples capacidades que les posibiliten la integración de lo que han aprendido para resolver una determinada problemática que se les plantee en el entorno en el que se estén desarrollando.

Esto podría lograse mediante el entrenamiento de los alumnos sobre el manejo del aprendizaje de la comprensión lectora; basada en el uso de inferencias así como de procedimientos como la explicación, la reflexión y la integración de sus procesos cognitivos referidos a las acciones de planificación y de análisis en la consecución de las tareas, que se hacen cada vez más complejas. De ahí, que para algunos autores las pruebas PISA hayan resultado todo un logro para los sistemas educativos internacionales e incluso a nivel nacional. Tal y como Schleichery Zoido (2013) afirman: “Uno de los logros más importantes de estas evaluaciones, es el cambio en el enfoque de la política educativa, ponen en énfasis en los resultados de la educación, en

el producto, en lo conocimientos y destrezas acumulados por los propios alumnos" (p.47).

Qué duda cabe que los resultados obtenidos en PISA han promovido unos cambios a nivel legislativo, así se ha llevado a los contextos escolares desde una sitio a otro, haciendo una serie de modificaciones que para muchos de los docentes y profesora de institutos solo supone la realización de parches educativos, sin entrar realmente en los problemas educativos ni en la eliminación de las desigualdades educativas, ya que estas adaptaciones legislativas se dirigen fundamentalmente hacia una mirada económica y hacia la pluralidad de resultados, sin que apenas se centren en los resultados. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de un mayor consenso educativo, donde todos los agentes educativos se sienten y reflexionen sobre las carencias de su sistema educativo y de esta manera se llegue a un consenso real que derive en las aulas.

Peredo (2005) en su investigación sobre la formación de buenos lectores en México, en el cual se presenta el estudio del déficit en las competencias lectoras. Para lograr su objetivo realiza un análisis de tres posibles causas que derivan en la problemática de conseguir buenos lectores, estas causas giran en torno de lo social, lo educativo y lo psicológico. La investigación aborda como principal eje vertebrador esbozar un análisis sobre los resultados obtenidos de la prueba PISA 2000. De acuerdo con los resultados dados mediante las pruebas se llegó a una serie de conclusiones, afirmando que los estudiantes sí que leen, pero a la hora de aplicar las habilidades lectoras dichos estudiantes muestran carencias, por este motivo se deberían considerar los intereses y la motivación de los mismos en sus centros educativos.

Por otro lado, Melgarejo (2006) en su estudio llamado La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses, trata de confirmar que la preparación del profesorado es la variable para conseguir la mayor eficiencia posible en la competencia lectora de los alumnos. Basándose en la visión del sistema educativo como un sistema social en el que interactúan diversos subsistemas como el familiar o el social. lo que es importante destacar de esta investigación son las propuestas que este autor nos realiza sobre la mejora de la competencia lingüística. Dichas propuestas van encaminadas a potenciar y coordinar los servicios y recursos tanto dentro como fuera de los centros educativos,

selección del profesorado de educación primaria y secundaria previa entrada la universidad, formación y reciclaje muy exigentes a los docentes de dichos niveles especialmente en competencia lectora, más inversión educativa por parte de Estado para la adecuada intervención en competencia lectora.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), es otro de los estudios a nivel internacional que seguidamente nos proponemos a explicar, ya que es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Fundada en 1959, la IEA ha dirigido estudios sobre las políticas, las prácticas y los resultados educativos en más de 60 países de todo el mundo.

PIRLS 2011 ha sido el tercer estudio internacional, tras PIRLS 2001 y 2006. Esta evaluación se encarga de medir en el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Primaria, lo que nos sitúa en una edad comprendida entre los 9 y los 10 años. Han participado más de 50 países, entre ellos España que había participado por primera vez en 2006.

Esta prueba considera que la competencia lectora está condicionada por la motivación que se tiene para leer y visualiza dos parámetros como la lectura desde una experiencia literaria o la lectura para desenvolverse en las interacciones sociales. La prueba propiamente dicha consta de una serie de textos que deben de responder a partir de los mismos. Además analiza el entorno mediante la obtención de datos sobre el contexto personal, familiar y escolar de cada alumno, así como sobre el contexto educativo nacional sobre el aprendizaje de la lectura. Esos datos permiten hacer un análisis comparativo más preciso y contextualizado entre los distintos países. Para obtener estos datos también realiza unos cuestionarios tipo encuesta dirigidos a los alumnos evaluados, padres o tutores legales de estos, profesor de la clase evaluada y director del colegio. En los cuestionarios se pregunta sobre actitudes y hábitos de ocio del niño, enseñanza recibida sobre lectura, primeros contactos del niño a la lectura, los recursos de lectura en la casa. Por otro lado, la *Encyclopedia* PIRLS es una publicación que proporciona datos de todos los países participantes, fundamentalmente relativos al sistema educativo y, en particular, al currículo de la Educación Primaria y el lugar que en él ocupa la enseñanza de la lectura.

La edición llevada a cabo en 2011 tuvo una muestra en España de 8.580 alumnos, participando 312 centros y 403 profesores. Los resultados de PIRLS-Lectura señalan que el porcentaje de alumnos excelentes de España (4%) es inferior al de la OCDE (10%). los resultados son distintos en las pruebas, lo que nos lleva a pensar que pueden evaluar la competencia lectora desde distintas perspectivas y además la edad evaluada es también diferente ya que en el primer caso es alrededor de los nueve años mientras que para la segunda evaluación se sitúa en quince años.

Llegados a este punto cabe reflexionar sobre cuál es el alcance real de las pruebas, si este tipo de pruebas tienen efecto sobre la calidad de los sistemas educativos, si posibilita realmente un diagnóstico al respecto que permita el desarrollo de intervenciones adecuadas, además nos debemos plantear si pretenden la evaluación para la mejora o para el control de las políticas y sistemas educativos. Desde este punto cabe pensar que la pretensión de la modulación de los sistemas educativos y la homogeneización de las escuelas parece ser una política internacional mediatizada a través del uso de estas pruebas, pero ahora nos cuestionamos ¿son medidas de calidad o son segregadoras? Así desde esta perspectiva podemos plantearnos dónde nos situamos actualmente que estamos definiendo los parámetros por los cuales el mundo se moverá en los próximos siglos (Wallerstein, 1997). Al hilo de esta intervención Aristóteles (449b) afirmaba en su ideal de inteligencia y lo que significa: "La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento sino también en la destreza de aplicar los conocimientos a la práctica" (p.14).

1.7 La investigación en comprensión lectora: antecedentes e investigaciones recientes

En las últimas décadas, se ha desarrollado, tanto en el contexto español como en el internacional, un cuerpo empírico amplio que se ha dirigido a analizar varios aspectos relativos a la comprensión lectora del alumnado, sus necesidades lectoras (Baumann 1990), las dificultades que presentan o las estrategias que precisan para comprender los textos. Estos estudios se han desarrollado para fundamentar y ampliar el conocimiento sobre esta temática.

De esta manera, podemos destacar algunos relacionados con nuestro trabajo de investigación ya que existe un amplio campo de referencias bibliográficas teóricas y empíricas. Aunque por otro lado, partimos de la base de concebir el sistema educativo como un medio para la mejora de la sociedad y de los educandos. tal y como Freire (1970): "El sistema educativo debe ayudar a que el sujeto contribuya al cambio social al proveer al educando de los instrumentos contra el desarraigo, pues la educación en la decisión, la responsabilidad social y política sustituye la anterior pasividad por pautas de participación" (p.32).

La existencia de diversos proyectos didácticos relacionados con la lectura nos hace darnos cuenta de la inexorable preocupación que existe actualmente con la lectura y su eficacia en torno a los aprendizajes, tal es el ejemplo de Pruneda y Alvarado (2009), en la realización de un trabajo donde se seleccionó un grupo de alumnos de segundo curso de México, que tuvieron que leer una selección de textos organizados previamente en torno a una determinada temática y pusieron en marcha la idea de trabajar la comprensión lectora a partir de situaciones reales. En consonancia, podemos destacar el estudio desarrollado por Pifarré (2008), a través del cual, mediante la combinación de imágenes vivenciales del alumnado y textos de las propias aventuras escolares, con contenidos conocidos y significativos, capta la atención del alumnado mejorando su comprensión lectora**.**

Podemos continuar analizando varios estudios en relación a la lectura en voz alta, de hecho Cerdán (2007) concluyó en su estudio realizado a un grupo de estudiantes universitarios que el tipo de tarea influye en el uso de distintas estrategias lectoras y de contestación, así como en el nivel de comprensión lectora. Mientras que Polanco (1992) resalta la importancia de la competencia lectora, ofreciendo una serie de propuestas para desarrollarla y fomentar el gusto por la lectura, recomendando la lectura en voz alta y la conversación sobre libros leídos.

La lectura en voz alta supone la posibilidad de compartir todo lo que puede ofrecer un texto cuando es leído por otra persona que lo hace con cariño, esmero, pasión y significación, de esta manera Cova (2004) nos aporta su estudio desde la descripción de su noción de esta práctica, para poder contextualizarla, partiendo de una definición que se adapte a un enfoque realmente comunicativo y funcional, en segundo lugar de la recopilación de información para mostrar la concepción histórica de la lectura en voz

alta, para finalmente organizarla según los dos contextos principales: el hogar y la escuela.

Otro estudio realizado por Romero y Linares (2004), nos muestra la competencia pragmática de los aprendizajes que se trasmite a través de la lectura en voz alta del profesorado nativo y no nativo. Considerando que la importancia de los patrones entonativos tiene consecuencias directas en cuanto a la enseñanza de la lengua.

Por otro lado, podemos destacar, entre otros, el estudio de Vaca (2003) acerca de las unidades de procesamiento de texto que adoptan algunos niños de dos grados escolares que oscilan entre 8.4 y 9.8 de edades en promedio, al leer un cuento de 364 palabras y en voz alta, analizando las condiciones de procesar de manera simultánea la información obtenida del texto y discutiendo la importancia de completar los estudios de acceso al léxico, con los estudios de procesamiento a nivel textual.

El estudio realizado por León (1991), en el que a través del análisis de dos estudios complementarios, y con la implantación de un programa para alumnado con diferente grado de dificultad lectora, los resultados indicaron que los sujetos entrenados mejoraban en la adquisición de estrategias para aplicar su conocimiento para la utilización de las mismas en los textos. Indicaron una mejora sustantiva del grupo entrenado respecto a grupo homólogo. Otro estudio relacionado con el citado anteriormente, consiste en la intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos. Estos autores (Luque, Santamaría, Martín y García, 1996), que comparan dos procedimientos para enseñar estrategias en relación con la comprensión y aprendizaje de textos, encontraron que en ambos procedimientos son igualmente efectivos para enseñar aquellas estrategias. Se puede relacionar con otra investigación realizada por los investigadores Alonso y Mateos (1985) en la que se refleja la importancia cognitiva de la comprensión lectora, describiendo los distintos niveles en los cuales la información debe ser procesada durante la lectura.

Entre las investigaciones más recientes vamos a destacar aquellas que se asemejan a nuestra investigación, y que con el análisis de las mismas podemos entender en qué momento se encuentra nuestro estado de la cuestión. De esta manera empezaremos por el estudio realizado por la OCDE (2011), que en su informe *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education* examina si el grado de implicación

de los padres se relaciona con el rendimiento de sus hijos y de sus hijas, y lo que estos/as disfrutan con la lectura; además se ofrece cierta tranquilidad a los padres que se preocupan por no tener suficiente tiempo o los conocimientos académicos necesarios para ayudar a sus hijos a mejorar en la escuela. Muchos de los tipos de implicación asociados a un buen rendimiento de los alumnos en PISA requieren relativamente poco tiempo de dedicación por parte de los padres y no requieren que estos tengan conocimientos especializados. Lo que realmente cuenta es que tengan verdadero interés y que se comprometan de forma activa. Podemos relacionar dicho informe con la investigación planteada por varios autores (Byinton, Hobson, Olson, Torres-Nielsen, Winter, Ortiz y Buchi, 2008), quienes presentaron una intervención a niños y niñas, mediante la lectura en voz alta de sus familias.

Por otro lado, destacamos el estudio de Needlman, Toker, Dreyer, Klass y Mendelsohn (2005), quienes realizaron un estudio cualitativo tomando como muestra un grupo de familias hispanas para que leyeran en voz alta a sus pequeños/as en el hogar y en las clínicas, obteniendo como resultado un mayor gusto y hábito por la lectura. Se puede relacionar con otro estudio, (Diener, Hobson-Rohrer y Byington, 2012), ya que muestra un ejemplo de niños y niñas latinas, quienes estuvieron expuestos a un tratamiento. Demostraron que estos participantes tenían más habilidades lingüísticas y literarias que los que no habían recibido tratamiento.

Otro estudio a tener en cuenta, es el realizado por Yubero y Larrañaga (2010), se encargaron de describir los resultados de una investigación sobre el valor de la lectura en los niños, el hábito lector y su estilo de vida en el tiempo de ocio. Este estudio tuvo una muestra formada de 1.669 estudiantes de educación Primaria e indica que se correlacionaba con los hábitos lectores de sus padres. Aunque se puede relacionar con la investigación presentada por Cortés de las Heras (2003), en cuanto que tiene como principal problema de investigación la lectura, sin embargo desde su perspectiva se intenta revisar y validar un instrumento novedoso de lectura, en la utilización de textos narrativos.

En el mismo año, Rosas, Jiménez, Rivera y Yánez (2003) realizan un estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5. º y 8. º Básico de la ciudad de Osorno, en Chile, incidiendo en la habilidad de la comprensión lectora y las diferencias en torno a procesar un texto escrito entre alumnado rural y urbano. Como

resultado obtuvieron que no existen diferencias significativas entre dicho alumno y plantean la hipótesis de que el alumnado no presenta estrategias de integración en torno a los textos.

Podemos destacar el estudio aportado por Canyelles (2012) porque reivindica la lectura como instrumento para facilitar la comprensión del texto y desarrollar técnicas de expresión oral, analizando una experiencia realizada a más de treinta mil alumnos, que como resultado indica que escuchar un texto, estimula las ganas de leer, y por otro lado se relaciona con la comprensión lectora del alumnado. Esta investigación se puede relacionar con la planteada por Díaz (2006), en cuanto que analiza los libros para que enseñen a leer desde una perspectiva comprensiva.

En relación con la comprensión lectora podemos resaltar varias investigaciones, la primera de ellas, viene a través del estudio de Acosta (2009), el cual se encarga de las estrategias y de los enfoques durante el proceso del idioma española. La segunda, es el autor González (2005), quien se encarga de aportar otra visión desde una perspectiva más próxima a la prosodia y a la morfosintaxis. Revisando ambas para la confección de su estudio obteniendo que dichas partes de la lingüística afectan a la comprensión lectora del alumnado ante la relación que se produce con los mismos y el alumnado.

Vegas (2011) plantea la necesidad de la comprensión lectora a partir de textos expositivos, mediante la relación de conocimientos previos y el propio lector. Teniendo en cuenta la importancia de relacionar adecuadamente los conceptos a partir de de la asimilación correcta de los conocimientos anteriores.

Para Tapia (2005) es imprescindible tener conocimiento de qué factores personales e instruccionales depende la comprensión. Por este motivo realizó un estudio para alcanzar las claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Para ello su investigación se basó en la descripción de las características del proceso de comprender, los factores motivacionales y cognitivos. Además se dedicó a visualizar qué formas de entrenar la comprensión lectora pueden contribuir a la comprensión de textos narrativos y expositivos revisando conjuntamente aquellos elementos que se refieren a la prosodia y aquellos que se refieren a la construcción e integración de la significación de frases.

Una investigación llevada a cabo por Madero y Gómez (2013) nos interesa porque alude al proceso de la comprensión lectora y aunque ha sido realizado con

alumnado de tercero de Secundaria, podemos destacarlo por la utilización de un método mixto secuencial. En la parte cuantitativa se recogió una muestra de buenos y malos lectores y para la parte cualitativa las creencias sobre la lectura.

Otra investigación planteada para el análisis de la comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica (Zarzosa y Martínez, 2012) nos puede resultar muy interesante ya que nos muestra la existencia de una marcada diferenciación entre las prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora y los avances que las materias alcanzan. Lo que supone una ruptura entre la teoría educativa y la práctica llevada a cabo en las aulas, para ello se analiza la competencia lectora desde tres perspectivas claras. La primera de ellas se dirige a la visualización de cuál es el perfil de un buen lector comprensivo, para la segunda es el análisis de un modelo de estrategias para la comprensión lectora y por último la evolución de la investigación y su aplicación del área. Dicha investigación indica que existe una brecha importante entre lo realizado en México y los avances en la materia. Para ello es primordial estrechar esa vinculación sobre todo en torno a la investigación psicoeducativa y la práctica docente mediante la vinculación de las nuevas propuestas e educación relacionándolo con el desempeño de las mismas en la enseñanza escolar.

1.8 Contextualización y marco legislativo sobre la comprensión lectora

Considerando la relevancia de la comprensión lectora en la formación pedagógica del alumnado en la capacitación para su desarrollo (Cooper, 1990), nos ha llevado a la confección de esta investigación, un estudio que precisa de la contextualización y de un marco teórico que la sustente y le aporte un carácter normativo, que a su vez esté regulado y legislado para lograr su fundamentación en torno a un valor estructural y organizativo.

Los textos legislativos que tomamos como referencia para nuestra investigación son el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación en Andalucía (LEA) y el Decreto 230/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. En estos textos se enmarcan las competencias básicas, entendidas como un

conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes (Bombini, 2008) que promuevan un aprendizaje para la vida, no memorístico. Dentro de las mismas podemos encontrarnos con la denominada competencia comunicativa, plasmada en torno a la dualidad oral y escrita, a partir de la cual podemos ubicar la comprensión lectora y la lectura en voz alta en nuestra investigación sobre la temática que nos ocupa.

Tomando como referencia los Objetivos Generales de la Etapa plasmados en el artículo 4 del Decreto 105/92, de los que han derivado los objetivos de las diferentes áreas, contribuyen a la consecución de los de Etapa. Aunque está actualmente derogada cabe destacar los aspectos socioculturales en relación con el lenguaje. Estos, a su vez, se han concretado en los de ciclo, y de ahí a cada uno de los cursos. Los objetivos que proponemos para los cursos 1.º y 2.º de Primaria son:

- ✓ *Leer y escribir comprensivamente frases y textos de forma coherente.*
- ✓ *Desarrollar el hábito y el gusto por la lectura*.

De este modo partiremos de la finalidad que debe asumir la etapa educativa de Educación Primaria en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, en adelante LOE, en el apartado 2, en el artículo 16 en relación con la enseñanza de la comprensión lectora y su desarrollo integral para su preparación hacia cursos superiores.

> La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura… con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.
>
> (BOE,2006, p.17168)

De hecho podemos destacar lo establecido en la Orden 10 de agosto de 2007, por el que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía en relación con lo citado:

Bloque 3. Educación literaria.

- ✓ Escucha de textos literarios y lectura guiada y autónoma, silenciosa y en voz alta, de textos adecuados a los intereses infantiles para llegar progresivamente a la autonomía lectora.

- ✓ Valoración de la autonomía lectora, interés por la elección de temas y textos, por la comunicación de las preferencias personales, y apreciación del texto literario como recurso de disfrute personal.

BOE (2007, p.49)

En el texto, la escucha de textos literarios y la lectura en voz alta, junto con la lectura, conforman parte del Bloque 3, como contenido para ser enseñado en la etapa del primer ciclo de Primaria. Desde esta perspectiva, nuestra investigación se fundamenta en este bloque y trata de abordarlo, en virtud de lo expuesto y basándonos en el informe del Consejo Escolar del Estado.

Por otro lado, entre los objetivos generales de la etapa primaria, sugeridos en la LOE, de Educación así como en el Decreto 230/2007, de 31 julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma andaluza, queda recogida la importancia de tal destreza, tal y como a continuación se señala:

- ✓ Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.

- ✓ Comprender textos literarios de géneros diversos y complejidad e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

LOE (2006, p.56)

En relación con la normativa vigente en nuestro sistema educativo, podemos comenzar con la visualización de la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Donde ya en el preámbulo V de dicha Ley podemos observar como se hace referencia a la comprensión lectora relacionándolo con los países de la OCDE: "Por otra parte, el Informe PISA 2009 arroja unos resultados

para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE" (p.45).

De esta manera podemos destacar la importancia que adquiere la comprensión lectora en torno a la evaluación y al dominio de dicha competencia lectora y sus habilidades para la expresión oral y escrita para la consecución de medidas posteriores para promover la adquisición de dicha competencia de esta manera encontramos en el artículo 20, en el apartado 3 textualmente:

> 4. Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita… en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.
>
> (BOE, 2013, p. 97872)

A continuación podemos analizar el Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, de currículo de la Educación Primaria, donde incluye por primera vez las siete competencias claves entendidas según aparecen definidas en el preámbulo de este mismo Decreto: "Son el conjunto de aprendizajes, habilidades y actitudes de todo tipo y adquiridos en diversos contextos que son aplicados en diferentes situaciones de la vida real y académica" siendo a efectos del presente Real Decreto una de las competencias que ocupa un lugar prioritario frente a las demás.

Seguidamente destacaremos dentro del Anexo I de este mismo Decreto el apartado c, ya que corresponde con la enseñanza de la competencia comunicativa y lingüística, expresando la importancia de la adquisición de las habilidades de comunicación y expresión para desarrollarse en su entorno:

> c) Lengua Castellana y Literatura.

> La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa… para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje.
>
> (BOE, 2014, p. 15)

Por otro lado, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece el currículo y la ordenación de la Educación Primaria en Andalucía, sigue evidenciando le tratamiento de la comprensión lectora de manera que se trabaje en todas las áreas: "En algunas de las áreas de la etapa, 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 áreas" con ello la necesidad de enseñar en comprensión lectora.

Finalmente citaremos la Orden 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía, para ello destacamos su artículo 4, donde se observa la importancia de la lectura para la conformación de las competencias clave en el desarrollo de los educandos. De este modo se ha de aplicar su tratamiento en las aulas a través de las programaciones. Las cuales deben incluir actividades y ejercicios enfocados para la adquisición de la competencia lingüística.

> La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario, no inferior a treinta minutos, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo de dicha competencia.
>
> (BOJA, 2015, p.11)

En esta misma Orden se indica en el Anexo I como objetivo el desarrollo de destrezas lingüísticas tales como la escucha, el diálogo, la lectura y la escritura. Haciendo alusión a la animación a la lectura y a la comprensión de textos.

> El área Lengua Castellana y Literatura tendrá como principal objetivo el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y dialogar, leer y escribir y, de forma más específica, animar a la lectura y comprensión de textos literarios, que contribuirán significativamente a desarrollar la competencia lingüística o comunicativa.
>
> (BOJA, 2015, p.143)

En esta perspectiva se inserta nuestra investigación, destacando la importancia de la comprensión lectora para nuestro sistema educativo, y cómo está legislado su tratamiento de la misma en las aulas. Logrando que docentes y demás profesionales relacionados con el ámbito educativo elaboren sus programaciones partiendo de dichas leyes para la consecución de su enseñanza y el desarrollo de la competencia lingüística en Educación Primaria.

CAPÍTULO 2- LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU APRENDIZAJE

CAPÍTULO 2- LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU APRENDIZAJE

2. 1 Concepto de aprendizaje de la comprensión lectora

"Añade el hombre conocimientos a conocimientos: nunca el saber es bastante. Si tanto es uno más hombre cuanto más sabe, el más noble empleo será el aprender."

(Gracián, 1639, p.23)

En un intento de denominar aprendizaje lo relacionamos con el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio o la lectura, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas o lo que es lo mismo el concepto de aprendizaje ha sido visionado por diferentes investigadores, quienes han estudiado este concepto desde diferentes perspectivas, dándolo un carácter holístico y una mirada global a dicho concepto, lo que implica que existen diferentes teorías o áreas de conocimiento vinculadas al hecho de aprender. La psicología conductista, por ejemplo, describe el aprendizaje de acuerdo a los cambios que pueden observarse en la conducta de un sujeto. La fonología por otra parte, describe este concepto partir del aprendizaje de fonemas o la cantidad y la relación que un sujeto haga de los mismos y como los relacione. por lo tanto, podemos entender que un niño nace con la potencialidad de hablar o caminar, por lo que de manera innata todos poseemos la capacidad para conocer y para adquirir un determinado conocimiento, pero esto necesita ser mostrado, o lo que es lo mismo para aprender algo previamente ha de ser enseñado. Todo aquello que se aprende antes se ha enseñado, a través de diferentes técnicas como la imitación, la lectura, la socialización y la escucha activa.

El concepto de aprendizaje de la comprensión lectora es una caracterización valiosa para el análisis y la reflexión para la mejora del rendimiento académico y de las prácticas docentes llevadas a cabo para la mejora de la calidad educativa y la eficiencia de los centros. Sin embargo, para que pueda desempeñar adecuadamente este papel, es necesario despojarlo de muchas de las connotaciones que ha ido acumulando de forma inadecuada, o no han sido tomadas en cuenta para la nueva visualización de lo que significa aprender y hacer un uso veraz y real de este concepto y, al mismo tiempo, desarrollar otras que hasta el momento han sido escasamente tomadas en consideración.

En concreto, se sugiere atender y tener en cuenta tanto al sentido como al significado del aprendizaje escolar, renunciar e incluso llegando a evitar las connotaciones más individualistas del proceso de construcción de significados y sentidos; y, por último, resituar este proceso para llegar a la construcción en el contexto de relación y comunicación interpersonal que es intrínseco al acto de enseñanza (Coll, 2014).

El hecho es que se entiende que solo a través del aprendizaje de la comprensión lectora y de lo que significa aprender, se puede modificar a nivel conductual, comportamental diferentes habilidades tanto físicas como mentales, que pretendamos aprender y que incluso dichas habilidades sean aprendidas para el desarrollo humano. Estos aprendizajes sobre la comprensión lectora son inherentes a la sociedad y supone que es desde el contexto donde se realizan estos aprendizajes y se necesitan para poder desenvolverse en la misma. Además es la sociedad la que a su vez la que impone de manera plausible cuales son las habilidades que se deben aprender para existir en el sistema social.

Para realizar una conceptualización en este apartado comenzaremos en el análisis del concepto de aprendizaje en sí mismo. Para ello es totalmente necesario se hace una revisión sobre conocimiento a partir de diferentes puntos de vista comenzando para algunos pensadores. Platón (387 a. C.) expresaba que el conocimiento era la posesión inherente de la verdad y que conforma la adquisición de la misma, una comprensión de la realidad que nos acerca a la misma solo a través de las vivencias. Para Aristóteles (449 a.C.), el conocimiento se obtiene a través de los sentidos, es decir, por medio de la experiencia y promueve esa mediante los sentidos sensoriales, que nos capacitan para acercarnos al mundo real.

Otras aportaciones fueron realizadas ya en el siglo XVIII a partir del denominado el Racionalismo caracterizado por la imposición de la razón sobre todas las cosas, dejando a un lado el alma y los sentimientos, de hecho nada que nos quede impregnado o demostrado a través de la razón y que por lo tanto no era demostrable, no fundamentaba lo que conocemos como el aprendizaje y se basa en el poder del raciocinio (Echegoyen, 2000). Seguidamente surgió la corriente del Empirismo, en esta corriente filosófica se enfatiza la experiencia como único método para obtener conocimiento dejando así entre ver la contraposición con el dominio de la razón como el máximo exponente para promover el aprendizaje, para ello Locke (1689) responde al

racionalismo de manera que explica distintas experiencias que la persona va adquiriendo con forme se desarrolla como ser humano.

Para intentar conceptualizar este lo que significa aprender hemos realizado una búsqueda de su definición para poder caracterizarlo el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua propone tres diferentes definiciones:

Aprendizaje ("De aprendiz")

1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.
2. m. Tiempo que en ello se emplea.
3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

De las definiciones propuestas por la Real Academia Española de la Lengua podemos entender que la definición de *"*Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa*"*, definición que se acercan más a lo que entendemos por lo que se puede llevar a cabo dentro del contexto educativo.

De la definición anterior se desataca la palabra *aprender*. Al buscar una definición de la esta palabra en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua se ha encontrado las siguientes definiciones:

Aprender ("Del latín apprehendĕre").

1. tr. Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.
2. tr. Concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento.
3. tr. Tomar algo en la memoria.

Desde esta perspectiva es importante tener en cuenta la afirmación de que aprender consiste en "Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.*"* nos ayuda a relacionar nuestra idea de aprender con su definición en si misma caracterizando este concepto desde la realización de la enseñanza y del aprendizaje de la comprensión lectora relacionados en un mismo todo y desde su visión globalizadora e integradora que nos ayude a aunar ambos conceptos.

En nuestro imperante empeño de concretizar este concepto sobre el aprendizaje de la comprensión lectora acudimos a investigadores como Gagné (1965) define aprendizaje como un cambio que genera en las personas en relación con su capacidad para adquirir el conocimiento, que trata de resaltar la capacidad intrínseca de los individuos más que las propias características de lo que llamamos conocimiento. Desde esta perspectiva podemos entender que para aprender a comprender hay que generar un cambio en los conocimientos que dicho alumno ya posea.

Por otro lado, Hilgard y Bower (1980) se encarga de definir el aprendizaje mediante el proceso en virtud del cual una actividad se lleva a trasferir un cambio motivado por la confrontación entre la capacidad innata del ser humano para aprender y el encuentro con lo que se pretende aprender o la habilidad que se desea adquirir. De igual manera, este autor Pérez (1988) lo define como un intercambio continuo con el medio en el que se desarrolla por lo que se relaciona con la definición anterior. De esta amanera entendemos que para aprender a comprender se precisa del aprendizaje de esta habilidad y hacer del medio un constante fed-back.

Aunque Zabalsa (1991) considera por otro lado que el aprendizaje se ocupa básicamente de atender la relación entre la tarea del alumno, las actividades que van proponiendo los docentes y por último el conocimiento en su nivel mas teórico. Es desde esta definición cuando se entiende que para que exista lo que conocemos como aprendizaje se den estas circunstancias anteriormente citadas para este autor y consecuentemente apliquen un carácter cada vez más educativo y se acerque a una visión mas integradora del mismo donde por esta parte los docentes tomen parte de este aprendizaje. Así es tarea del profesorado realizar actividades que logren el aprendizaje de la comprensión lectora y su aplicación en la vida real.

Para estos investigadores Knowles, Holton y Swanson (2001), para expresar que el aprendizaje es principalmente un cambio producido por la experiencia, pero para estos autores es esencial definir el aprendizaje en base al producto, al proceso en el cual se desarrolle el aprendizaje y por último, el aprendizaje entendido como la función, que tiene en cuenta ciertos aspectos adheridos al aprendizaje de la comprensión lectora.

En las distintas definiciones hay algunos puntos de coincidencia y nos hacen reflexionar, fundamentalmente en el caso de integrar el aprendizaje desde la idea básica de que está basada en lo que conocemos como experiencia y que es desde la misma donde se producen las modificaciones que darán lugar al aprendizaje. De esta manera, seguimos obteniendo, la definición de Alonso, Gallego y Honey (1994): "…aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia" (p.14). Lo que significa que aun se continúa al hilo con nuestra intervención de atribuir la experiencia como la condición necesaria para que se desarrolle el aprendizaje y principalmente el aprendizaje de la comprensión lectora.

Aunque por otro lado, Gallego y Ongallo (2003) hacen notar que el aprendizaje no es un concepto únicamente reservado a cualquier profesional de la educación ya que todos en algún momento de la vida organizativa, debemos enseñar a otros y aprender de otros, lo que nos lleva a entender y a resaltar la noción de que todos tenemos que aprender a aprender tanto nosotros de manera individualizada como a partir de la relación con los demás en el entorno del medio social. Otro de los procesos fundamentales a la hora de hablar sobre aprendizaje es el hecho de entender la imitación entendida como la repetición de una conducta observada, que implica tiempo, espacio, habilidades y ha de darse para que se desarrolle el aprendizaje. De esta forma, los adultos y menores aprenden las tareas básicas necesarias para subsistir y desarrollarse en una comunidad, y así conseguir pertenecer a la misma desarrollando habilidades para la comprensión lectora en ese medio que habitan.

El aprendizaje humano por lo tanto podemos definirlo como el cambio relativamente invariable de la conducta de una persona a partir del resultado de la experiencia y con respecto a la misma para poder desarrollarse como ser individual. Este cambio es conseguido tras el establecimiento una estrecha asociación entre un estímulo y su correspondiente respuesta. Esto puede ser trasladado al aprendizaje de la comprensión lectora en cuanto una conducta puede ser modificada. La capacidad no es exclusiva de la especie humana, aunque en el ser humano el aprendizaje se constituyó como un factor que supera a la habilidad de las ramas de la evolución más similares. Gracias al desarrollo del aprendizaje, los humanos han logrado alcanzar una cierta independencia de su entorno ecológico y hasta pueden cambiarlo de acuerdo a sus

necesidades. Por lo tanto o dicho de otra manera, las experiencias llegan a modificar a las personas a través de intercambios con el medio y en su sentido más estricto trasmutan las conductas. Dichos aprendizajes permiten cambiar la forma de pensar, de sentir y de percibir lo que está a nuestro alrededor produciendo cambios que se quedan reflejados en nuestro sistema nervioso. Por lo que podemos entender que los aprendizajes nos permiten adaptarnos al entorno, mediante la respuesta a los estímulos que nos llegan desde el mismo y en última instancia responder a los efectos que dichos cambios van a llegar a producir. Y así conseguiremos adquirir habilidades destrezas y conocimientos para el desarrollo integral de las personas y su relación con el medio. Esto llega a lograrse mediante la experiencia, la instrucción y la observación para que se pueda aprender en relación con la comprensión lectora. Desde esta perspectiva tendremos en cuenta que el aprendizaje está considerado como una de las principales funciones mentales que se han de desarrollar y que presentan los seres humanos, los animales y los sistemas de tipo artificial. En términos generales, se dice que el aprendizaje es la adquisición de cualquier conocimiento a partir de la información que se percibe**.** Desde esta perspectiva aprender a comprender es saber trasformar una información en términos aplicables**.**

Algunas de las características mayormente manifestadas tras haber recibido algún tipo de aprendizaje podían entenderse como los cambios en el comportamiento, esto no solo supone la modificación de conductas que ya se tienen sino también la adquisición de nuevas conductas que se incorporarán producto de ese nuevo aprendizaje.

Uno de los factores que influye considerablemente en el aprendizaje y para ser más exactos del aprendizaje de la comprensión lectora, como ya hemos mencionado anteriormente es la interacción con el medio, con aquellos que también coexisten con nosotros, logrando la modificación de nuestra forma de analizar y apropiarnos de la información. Aprender por lo tanto es adquirir, analizar y tratar de comprender la información del exterior para convergerla con la interna. Cuando aprendemos algo nuevo nos empuja a realizar una conducta modificada y en conclusión entendemos que para que se logre aprender era necesario que se realicen una serie de actos imprescindibles que logren que exista aprendizaje y estos se resumirían en la observación, el estudio y la práctica de la conducta que se intenta conseguir.

2.2 Tipos de aprendizaje en relación con la comprensión lectora

El aprendizaje lector es una de las características más importantes del ser humano, ya que es el ser vivo donde tal hecho se da de manera más compleja. A grandes rasgos podríamos decir que el aprendizaje en relación con la comprensión lectora es la adquisición o modificación de habilidades, conocimientos, destrezas, conductas, valores o cualquier otro aspecto que tenga una incidencia en el aspecto epistemológico del ser humano. Esto quiere decir que el aprendizaje sobre la comprensión lectora se basa en cómo y qué conocemos a lo largo de nuestras vidas y en relación con nuestro desarrollo como seres humanos. De esta manera, el aprendizaje en relación con la comprensión lectora es el resultado de la experiencia, la instrucción, el estudio, la observación, el razonamiento, la enculturación, la imitación y la práctica. Generalmente el aprendizaje se relaciona con los procesos educativos y desarrollo personal, por lo que la formación es un factor muy importante en el desarrollo del individuo.

El aprendizaje lector se relaciona también con el uso de las capacidades cerebrales y cognitivas y metacognitivas del ser humano. Es por ello que una parte fundamental del proceso de aprendizaje son las diversas técnicas que se utilizan para que una persona desarrolle dicha habilidad. Asimismo, en el caso de personas con lesiones cerebrales o situaciones de discapacidad intelectual, también se proponen técnicas específicas de aprendizaje para que a partir de estas se produzca el aprendizaje para comprender un determinado texto. Es así que los distintos tipos de aprendizaje se definen principalmente por las técnicas que se utilizan para el desarrollo de habilidades o destrezas así como la manera en que se transmite el conocimiento en torno a concepto y enunciados, además pueden modificar las habilidades mejorando su adquisición.

Las teorías establecen distintos tipos de aprendizaje y desde esta perspectiva podemos mencionar el aprendizaje motivado a partir del descubrimiento en donde los contenidos no se reciben de manera pasiva, sino que son adquiridos por el aprendiz mediante la interacción con los mismos. Por otra parte nos podemos encontrar con el aprendizaje repetitivo en donde los datos se adquieren a través de la memorización de los datos y de los hechos sin que se llegue a entenderlos ni que tampoco se llegue a establecer relación con los conocimientos ya adquiridos previamente. Junto con los ya

mencionados podemos encontrar el denominado aprendizaje significativo, que se define como la vinculación de los conocimientos anteriores con los nuevos y los dota de significación dentro de su estructura mental. En estas teorías a demás se intenta explicar la forma en la que se llegan a estructurar los distintos significados y como cada individuo va adquiriendo nuevos conceptos. De esta manera es esencial que entendamos que le aprendizaje consiste en una de las funciones básicas para los seres humanos, y se define como la adquisición de conocimientos mediante una determinada información externa ya presentada y a partir de la cual debe subsistir.

Para la psicología de la Educación el aprendizaje enmarcado desde una visión psicoeducativa, tiene en cuenta diversos factores que influyen como las propias variables del alumno en relaciona a su inteligencia y sus aptitudes para el aprendizaje, los procesos metacognitivos y el papel del docente en cuanto a la enseñanza (González-Pienda, González, Núñez y Valle, 2002) y de cómo dichos factores emergen en lo que entendemos por tipo de aprendizaje. Entendiendo que dependiendo del tipo de aprendizaje se conseguirá una diferente adquisición de conocimientos y también de la asimilación de unas determinadas conductas. Qué duda cabe que trasladado al aprendizaje de la comprensión lectora, este tipo de aprendizaje estará relacionado con la acción docente y los factores cognitivos del alumnado.

Otra perspectiva de la que no habíamos escrito hasta el momento es la relación de los impulsos y el aprendizaje, es entonces cuando entendemos que los seres humanos se mueven por los mismos, en cuanto que necesita coexistir. y no nos referimos q los impulsos irracionales sino aquellos que dirigen nuestras rutinas diarias, ya que los impulsos están unidos y arraigados con las necesidades primarias del organismo mientras que el motivo es aprendido y llevan al organismo a identificar el objeto que persigue y a responder en última instancia a los impulsos (Ardila, 2001). En relación con este tipo de aprendizaje tenemos que tener en cuenta las rutinas escolares y cómo estas pueden llevar a aprender a comprender un texto.

Pavlov (1927) había observado en sus trabajos sobre fenómenos glandulares, que los perros se producían secreciones gástricas con el alimento durante el proceso de digestión, y después de varios ensayos, sólo la presencia del experimentador, parecía tener influencia sobre el organismo, ya que esto solo era suficiente para provocar el

fenómeno de secreción. Por ello las denominó *secreciones psíquicas* ya que no se encontraban razones fisiológicas que las justificaran. Realizó sus estudios profundizando en los reflejos y distinguiendo así dos tipos de los mismos muy diferenciados. El primero de ellos es el denominado reflejo innato y se refiere a aquellos relacionados con el instinto. Y el segundo grupo se refiere a los llamados reflejos condicionados y se pueden entender como la propia adaptación del organismo al medio en el que vive y para poder mantener su existencia. Este tipo de aprendizaje es muy utilizado en el ámbito de la Educación Especial para el refuerzo de conductas en el alumnado con dificultades para que mejore su rendimiento a la hora de aprender a comprender una orden o un tipo de texto adaptado a sus capacidades.

A partir de estos estudios surge el denominado condicionamiento clásico caracterizado por ser un tipo de aprendizaje que consiste en relacionar un estímulo natural con su respuesta natural y conectarlo con un segundo estímulo para generar una respuesta que no se da de forma natural, de otra manera el condicionamiento clásico es el mecanismo más simplista y sencillo para que se realiza aprendizaje por el cual los organismos pueden adquirir estímulos y cambiar su conducta en relación con dichos estímulos. Permite a las personas a los animales aprender una determinada conducta y repetirla en caso de que su efecto sea beneficioso o que el organismo así lo entienda.

A través de este tipo de aprendizaje como anteriormente hemos denominado, condicionamiento clásico es posible posibilitar a determinados seres vivos para que reaccionen de manera involuntaria a un estímulo que antes no tenía efecto alguno o que no tenía respuesta por parte de animales y personas. El estímulo es lo que produce o genera la respuesta de forma automática (Gordon y Bower, 1989). Este tipo de aprendizaje se puede relacionar con el conductismo en cuanto que para que una conducta pueda ser modificada se necesita de un estímulo y una respuesta, que de esta forma sea capaz de modificar una determinada respuesta. También se puede relacionar con el asociacionismo mediante el cual se puede realizar aprendizaje de lenguaje a través de asociaciones simples con estímulo respuesta que generan dicho aprendizaje. Así de esta manera se produce un tipo de aprendizaje de la comprensión lectora dirigido al refuerzo de conductas o al castigo de otras.

Ante el conductismo clásico Bandura (1897) declara que el organismo no responde solamente a los estímulos del medio de forma automática, sino que también llega a responder haciendo uso de la reflexión y además desde una perspectiva significativa. Considerando que en el proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta una serie de capacidades básicas, las cuales podemos empezar definiendo. La primera de ellas es la que este autor denominó como la *capacidad simbolizadora*, para realizar simbólicamente soluciones, sin que sea totalmente necesaria la ejecución de las mismas. La segunda de ellas es la denominada la *Capacidad de previsión*, para tratar de lograr unas determinadas metas se reflexiona sobre las posibles acciones y consecuencias, que han de llevarse a cabo para conseguir esas metas. La tercera es la llamada *capacidad vicaria*, mediante la observación de modelos se puede aprender de lo que otros hacen y las consecuencias de dichas acciones, sin necesidad de la realización por la ejecución de las mismas. Otra es la denominada *capacidad autorreguladora*, el ser humano puede controlar su propia conducta manipulando el ambiente y utilizando estrategias cognitivas proponiéndose una serie de metas y de objetivos. La última es la denominada *capacidad de autorreflexión*, analizar sus propias experiencias, contrastándolas con los resultados obtenidos, analizándolas y realizando una introspección sobre la consecución de las experiencias que ha llevado a cabo anteriormente. Dichas capacidades se visualizan también en el aprendizaje de la comprensión lectora y este tipo de aprendizaje pasa por varias fases que van desde plantearse cómo será un determinado texto hasta el autoanálisis sobre las respuestas obtenidas al contestar a las cuestiones que se realizan sobre un texto determinado.

Aunque Bandura (1897) defiende la idea de que las conductas que hayan obtenido recompensas positivas tendrán más posibilidades de ser repetidas y de ser rutinizadas. En cambio disminuirán las conductas que hayan obtenido consecuencias negativas, y es en este proceso donde podemos ver aun hombre más bien rudimentario ya que se acerca asimilándose a los procesos que utilizan los animales. Los conductistas, según Bandura (1987), no tienen en cuenta la dimensión social del comportamiento reduciéndola a un esquema demasiado sencillo para la concreción de las conductas según el cual una persona influye sobre otra y hace que se desaten mecanismos de realización de otra determinada conducta. Con la teoría social cognitiva muestra la complejidad de los procesos humanos para realizar una conducta, y de cómo

en este tipo de aprendizaje se va a llevar a cabo la acción de aprender mediante la observación la persona puede aprender una acción y sus consecuencias y deliberadamente llegará a la conclusión de llegar a realizarla o no, teniendo en cuenta de la influencia de sus características personales extrínsecas e intrínsecas. Por eso, la Teoría del Aprendizaje Social propuesta por este autor incluye el factor conductual teniéndolo como referencia y sin olvidar el factor cognitivo, dos componentes sin los cuales no pueden entenderse las relaciones sociales que se realizan en el medio ambiente. Teniendo que resaltar que el factor cognitivo del propio aprendiz no es un sujeto pasivo ante su aprendizaje, sino que participa activamente en el proceso e incluso tiene expectativas y se preocupa por mejorar. Desde esta perspectiva se tiene un tipo de aprendizaje que entiende que para que se dé la comprensión lectora es esencialmente importante la dimensión social y la relación con el entrono y con los demás sujetos.

Ausubel (1968) describe en su obra distintos tipos de aprendizaje y que están estrechamente ligados con el contexto escolar y que para el mismo autor suponen un referente si se pretende que los aprendices logren aprender. De esta manera encontramos el aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo que son aquellos que están relacionados con los conceptos, y su captación se basa en la reiteración o en la cognición. Por otro lado encontramos el aprendizaje verbal y no verbal y que para el autor está unido a su idea de resolución de problemas. Además este mismo autor consigue deleitarnos con una clasificación muy diferenciada dentro de lo que se denominó aprendizaje significativo, y así encontramos tres tipos de aprendizaje. El primero de ellos es el aprendizaje de representaciones o de proposiciones de equivalencia en donde el alumno va relacionado el aprendizaje de una determinada palabra con un símbolo un sonido haciendo así una representación cognoscitiva de esa determinada palabra. El segundo tipo es el denominado de proposiciones, en este caso consistirá en realizar una captación de lo que significan las nuevas ideas expresadas en torno a la conjunción de proposiciones, ya no se trata de realizar una equivalencia mentalmente sino de obtener el significado de proposiciones verbales que expresan ideas en sí mismas ya alejadas de una primera representación equivalente. el tercer tipo hace referencia al aprendizaje de conceptos que se representan con símbolos aislados, y se trataría de aprender un concepto relacionándolo con una nueva palabra o con otro concepto, lo que supone una categoría mayor y diferenciada de lo que anteriormente

hemos mencionado como aprendizaje de representaciones. Este tipo de aprendizaje está relacionado con la adquisición de imágenes mentales que para este autor son representaciones y que en relación con el aprendizaje de la comprensión lectora se refiere a la significación de proposiciones y la significación de los conceptos.

Según Gutiérrez (1986) para que un sujeto experimente el aprendizaje significativo según el modelo Ausubeliano se deben configurar algunas condiciones tales como que el sujeto tenga una actitud y una motivación hacia este determinado aprendizaje y que además el material sea potencialmente significativo para dicho sujeto, en relación con la propia naturaleza del material y la estructura cognoscitiva del sujeto. de esta manera para que relacionemos este tipo de aprendizaje con la comprensión lectora no cabe duda que es imprescindible que confluyan una serie de factores tales como la motivación del alumnado, la adaptación de los materiales y los propios esquemas mentales que los educandos tengan.

Por otro lado, la concepción constructivista converge en un tipo de aprendizaje que está íntimamente relacionado con el desarrollo psicológico del individuo, más concretamente en el plano intelectual y en su relación con los aprendizajes que se van alejando de lo meramente memorístico y que se acercan al crecimiento mental a través de la construcción de los aprendizajes. Además este tipo de aprendizaje tiene en cuenta la identificación y atención a la diversidad de intereses, las necesidades y las motivaciones del alumnado en intima relación con el denominado proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra característica esencial es la importancia de dirigir la mirada hacia los contenidos curriculares y la búsqueda de alternativas para la selección y la organización de los mismos, diseñados a partir de estrategias de aprendizaje y la instrucción cognitiva. En este caso, este tipo de aprendizaje, se aplica a la comprensión lectora en cuanto que los estudiantes sean capaces de construir los significados de las frases que va leyendo a partir de sus conocimientos previos, y de su propia capacidad cognoscitiva. Desde esta concepción el papel del docente se ve revalorizado ya que no sólo es un mero trasmisor del conocimiento sino que desde este tipo de aprendizaje actúa como mediador del mismo y ha de prestar la ayuda pedagógica que el alumnado pueda necesitar para poder construir su propio aprendizaje.

En relación con esta concepción del aprendizaje Mercer y Coll (1996) entienden que la percepción constructivista se ha visto impregnada de distintas aportaciones de diversas corrientes psicológicas, tales como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría ausubeliana de la asimilación o la psicología sociocultural vigotskyana. Aunque los autores citados se sitúan desde encuadres distintos, comparten la idea en cuanto a la importancia del aprendizaje constructivista en cuanto a resultar un tipo de aprendizaje necesario en el marco escolar en cuanto que constituye un proceso de socialización y de construcción de la propia identidad personal del alumnado. Algo que es plenamente esencial en cuanto al aprendizaje de la comprensión lectora ya que motiva el desarrollo de esa parte del educando mencionada anteriormente. Desde esta perspectiva encontramos que se puede hacer referencia que es muy necesario hacer hincapié en la relación entre el lenguaje y los productos obtenidos a partir de la relación entre el profesor y alumnos, la organización de las diversas actividades y el uso de una serie de contenidos y tareas (Díaz Barriga y Hernández, 2000).

De este modo, destacamos la visión aportada por Piaget (1967) quien desarrolló un modelo explicativo y metodológico para explicar la evolución mental que mantienen los alumnos y alumnas en cuanto a las formas de cómo se organiza el conocimiento. Este autor mantiene que los aprendices pasan de unas etapas especifica conforme su propio intelecto y su maduración. Dichas etapas son la sensoriomotora en la que aprenden a manipular los objetos y empiezan a interactuar con el medio a partir de los sentidos otra es la etapa preoperacional que comprende desde los dos años hasta los siete, y en dicha etapa interactúa de manera más compleja a partir de palabras y de imágenes mentales. La siguiente etapa es la de las operaciones concretas que comprende entre los siete y los doce años en la que ya es capaz de agrupar y de comprender objetos más concretos. La última de las etapas del desarrollo cognitivo es la de las operaciones formales y es desde los doce años en adelante, en la que se desarrolla una visión más abstracta del mundo y para razonar los hechos. también es necesario destacar su idea sobre al alumno como un aprendiz autónomo y activo de su propio aprendizaje, la concepción antiautoritaria del profesor y su preocupación por la metodología de descubrimiento y la organización del contenido teniendo en cuenta las capacidades cognitivas. Aunque algunos autores han criticado el enfoque piagetiano por su falta de

interés en relación con el medio social y la influencia de la cultura en el aprendizaje y el desarrollo de la civilización humana.

En relación con la teoría piagetiana podemos entender que los niños y niñas vivencia un desarrollo mental que tal y como hemos hablado anteriormente se sucede en una serie de etapas, así que este tipo de aprendizaje lo relacionamos con la evolución cognoscitiva de los aprendices y de cómo es absolutamente necesario aplicar un texto según la etapa donde se encuentre dicho aprendiz, es decir adaptar el material teniendo en cuenta dichas etapas cognoscitivas para que se dé el aprendizaje de la comprensión lectora. De no ser así existirá una brecha importante entre sus esquemas mentales y el material que pretendemos que manejen.

2.3 Estilos de aprendizaje para fomentar la comprensión lectora

Cuando estamos refiriéndonos a los estilos de aprendizaje hemos de abordar la idea de centrarnos en el ámbito educativo y para ser más exactos en el escenario escolar y aunque existe un estimado consenso sobre la diversidad del alumnado y de que es necesario la elaboración de diferentes metodologías y el diseño de métodos pedagógicos que se adecuen a la realidad educativa actual en los centros escolares. Dicho propósito implica un desafío en sí mismo, pero si tratamos de fomentar la comprensión lectora, se trata de un desafío en mayúsculas para el sistema educativo ya que es imprescindible la actuación de de mecanismos que nos lleven a la individualización de la enseñanza teniendo como principal objetivo la potencialización de las capacidades cognitivas y la funcionalidad de los aprendizajes para que exponencialmente se mejore o fomente la comprensión lectora. Desde esta perspectiva nos detenemos en analizar los estudios en torno a los estilos de aprendizaje de los estudiantes entendiendo que se refieren a los rasgos fundamentalmente cognitivos relacionados con el proceso de aprender. Es desde esta línea donde se le da importancia al contexto de enseñanza aprendizaje, la forma en la que el profesorado interactúa con el alumnado y la manera en que dicho alumnado percibe los aprendizajes (Ventura, 2011). Esta idea supone el entendimiento de que para que se fomente la comprensión lectora ha de ser necesario la interacción de algunos elementos ya mencionados como los docentes y el contexto de aprendizaje.

Si atendemos al término estilos de aprendizaje podemos hacer referencia al hecho de que cuando pretendemos aprender cada sujeto implementa una forma distinta de utilizar un método o una distinta estrategia de aprendizaje y además cada individuo tiende a usar una estrategia concreta en relación con una determinada preferencia a la hora de leer o de resolver una problemática. Esto se materializa en lo que hemos llamado las preferencias o tendencias a utilizar unas maneras de aprender y es lo que va a conformar y a constituir nuestro estilo de aprendizaje. qué duda cabe que se puede relacionar estrechamente con el fomento de la adquisición de la comprensión lectora ya que cada estudiante aprende de una manera distinta, así que podemos plantearnos diferentes formas para fomentar el aprendizaje de la comprensión lectora, Esto además está relacionado con que cada persona aprende en base a sus conocimientos previos, sus esquemas mentales y la organización de los mismos, su capacidad cognoscitiva e incluso la motivación ante un determinado aprendizaje. También tenemos que tener en cuenta que no todos llegamos aprender al mismo ritmo ni tampoco a la misma velocidad e incluso en un grupo o aula se presentan diferencias en la adquisición de aprendizajes aun habiendo recibido las mismas explicaciones y realizado las mismas actividades. de esta manera entendemos que harán falta distintas técnicas y metodologías para fomentar la comprensión en torno a la lectura en los centros escolares.

Según Sánchez Hita (2016) alude a que un adecuado trabajo previo de la lectura implicaría que el alumnado entendiese mejor lo escrito y de esta manera integraría de forma más eficaz dichos contenidos a sus esquemas mentales.

El concepto que estamos tratando de definir está íntimamente relacionado con la concepción que tengamos del aprendizaje, ya que si nos posicionamos en una posición pasiva del mismo entenderemos que el alumnado se limita a escuchar y el docente actúa como un mero trasmisor de conocimientos, y es lo que se conoce como enseñanza tradicional. Desde esta perspectiva se les aplicará a todos los estudiantes un mismo texto sin atender a sus intereses o las diferentes necesidades que los aprendices pueden demostrar. Sin embargo si tenemos en cuenta una visualización del aprendizaje desde una forma activa en la que el alumnado elabora la información recibida y la adecua a sus propios conocimientos previos. En este caso se utilizarán diferentes textos atendiendo a las capacidades del alumnado, basándonos en sus propios intereses y la motivación que un determinado texto puede provocar en el alumnado.

Gracias a las distintas teorías y modelos existentes en relación con los estilos de aprendizaje nos ayudan a visualizar un elaborado marco conceptual que a su vez nos hace entender los comportamientos en el aula y así poder promover actuaciones que sean más eficaces para el fomento en el aprendizaje de la comprensión lectora del alumnado dentro de nuestro sistema educativo.

Aunque la realidad educativa es muy compleja ya que depende del contexto y de lo que estamos tratando de aprender y que además nuestra manera de aprender varia en relación a una signatura u otra. Es muy importante entender que los estilos de aprendizaje no sirven para categorizar ni para clasificar al alumnado en una determinada categoría sino para acercarnos a la realidad educativa y para poder atender a la diversidad educativa en torno a la comprensión lectora entendiendo que se debe entender como el conjunto de características psicológicas, cognitivas, afectivos y fisiológicos que suelen conformarse para cuando una persona se enfrenta a una determinada situación de aprendizaje. De esta manera entendemos que los rasgos cognitivos tienen que ver como los estudiantes son capaces de estructurar los contenidos, como utilizan los conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas. Los rasgos afectivos están relacionados con la motivación y las expectativas que están relacionadas con el estudiante y los rasgos fisiológicos giran en torno al propio ritmo de aprendizaje del aprendiz.

No podemos afirmar que los estilos de aprendizaje sean netamente puros e inamovibles, ya que pueden cambiar, y podemos entender que ninguno tiene unas características mejores que otro sino que cada estudiante tiene un estilo propio de aprendizaje y es el docente el que debe fomentar un ambiente adecuado en el aula alentándolos a ampliar y a reforzar sus propios estilos.

kold (1984) publicó la concepción que tenía en relación con los estilos de aprendizaje y desarrolló un inventario de estilos de aprendizaje. Realizó sus investigaciones en torno al aprendizaje experimental y fue capaz de distinguir cuatro etapas de aprendizaje y cuatro estilos diferentes de aprendizaje, y estos se deben mayoritariamente a la conjugación de los procesos cognitivos que el alumnado posee interiormente. Estos conocimientos pasaron a conformar la Teoría estilo de aprendizaje experimental y se basa en la concepción del entendimiento de la producción del

aprendizaje mediante un ciclo denominado de aprendizaje experiencial. Dicho ciclo se caracteriza por pasar primero por una nueva experiencia o la reinterpretación de una experiencia ya existente, seguidamente se realiza la observación de dicha experiencia, posteriormente la conceptualización en donde se realiza una nueva idea o una modificación de un concepto y por último el alumno lleva a cabo la experimentación activa y aquí es donde el alumno obtiene una serie de conclusiones para comprobar anteriores hipótesis y en ultima instancia se llegará hasta otra nueva experiencia. Según en palabras de este autor un estilo de aprendizaje puede definirse como aquellas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del carácter hereditario. Llegamos a resolver de manera característica, la conflictividad entre lo que se pude aprender y lo que es innato (Kold, 1984).

Desde esta perspectiva es esencial la experiencia en cambio para este autor (Keefe, 1988) se define estilo de aprendizaje como: "aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p. 86). En donde se destacan los rasgos del propio estudiante a la hora de responder al entorno.

Aunque hay diferentes clasificaciones en relación con los estilos de aprendizaje, podemos destacar esta conceptualización, ya que es una de las que más se utiliza, es la que proponen Honey y Mumford (1986), y como conocemos es una reinterpretación sobre la Teoría estilo aprendizaje experiencial (Kold, 1984). Estos autores crearon un instrumento para evaluar estilos de aprendizaje, para aumentar la efectividad del aprendizaje y buscar una herramienta más compleja que se oriente hacia la mejora del aprendizaje. Junto a esto generaron descripciones de los estilos más detalladas y se basaron en las acciones del aprendizaje de los sujetos. Los estilos propuestos y descritos perfectamente por estos autores fueron cuatro, así que encontramos el activo, el reflexivo, el teórico y el pragmático.

- El estilo activo se caracteriza por ser un aprendiz que se implica plenamente a nuevos aprendizajes. se caracterizan por poseer una mente abierta y acometen con entusiasmo las nuevas tareas que se les presentan. se crecen ante los desafíos y son personas de trabajar en grupo y se involucran para la realización de las actividades.

- El estilo reflexivo se caracteriza por la consideración de las experiencias y la observación de la realidad desde distintas perspectivas. son capaces de reunir datos antes de llegar a una determinada conclusión. son estudiantes que les gusta considerar todas las alternativas antes de realizar una determinada actividad.

- El estilo teórico es caracterizado por la adaptación y la integración de teorías. les gusta analizar y sintetizar los hechos. son estudiantes que buscan la racionalidad e interpretan la realidad basándose en la objetividad.

- El estilo pragmático se basa en la aplicación práctica de la información. tienen tendencia a buscar el aspecto positivo de la nueva información y les gusta experimentar nuevas ideas. Tienen tendencia a ser prácticos cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema o en la confección de los ejercicios.

Además de esta clasificación también se pueden encontrar una lista de características creada por Alonso, Gallego y Honey (1994) que aporta claridad a cada estilo citado anteriormente. De esta manera encontramos que el estilo activo se caracteriza por ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontaneo. El estilo reflexivo se caracteriza por ser concienzudo, analítico, receptivo y exhaustivo. El estilo teórico se define por ser metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado. El estilo pragmático tiene la capacidad de ser experimentador, práctico, directo, eficaz y realista. Junto con esta lista de adjetivos definitorios encontramos una serie de pautas para la mejora del aprendizaje en consonancia con el estilo que cada estudiante aplique en la adquisición de sus conocimientos de esta manera encontramos que algunos trabajan mejor en grupo que otros y que cada uno de ellos requiere un material distinto. Es necesario que se tenga en cuenta los estímulos que se les presentan, la motivación o que es aquello que les interesa más, la preferencia de contenidos y de áreas. De esta manera entendemos que si existen estilos de aprendizaje diferentes se debe atender el aprendizaje de la comprensión lectora teniendo en cuenta dicha existencia, y basándonos s en este línea teórica podemos encontrar que si cada aprendiz aprende de un modo diferente será necesario la aplicación de distintos textos, de actividades y de diversas metodologías que motiven lo que nos proponíamos desde el principio, el fomento de la comprensión lectora de los estudiantes.

Podemos llegar a pensar desde esta perspectiva en una situación intermedia, es decir tener en cuenta la existencia de algunas diferencias más significativas, para lo cual se precisa de un esquema que ayude a favorecer su diagnóstico, su identificación y un posible tratamiento posterior. De esta manera entendemos que habría que aceptar unas normas generales y comunes, pero sin olvidar los aspectos individuales. Es ahí en esa posición intermedia donde podemos encontrarnos la situación donde se encuentra la Teoría de los Estilos de aprendizaje. Es desde esta teoría donde se reivindica esa diversidad que en algunos aspectos no es siempre tenida en cuenta, ya que al hablar de diferencias nos referimos a que no existe una forma uniforme de aprender. Y es entonces cuando el docente como el aprendiz, han de ser conscientes de este hecho tan simple y en consecuencia tener en cuenta su propia acción docente o su actividad de aprendizaje. Dentro de esta teoría podemos distinguir el establecimiento de dos tendencias, en la primera de ellas se centran en el estudio de los aspectos cognitivos de los sujetos y, en la segunda, los autores se centran en los procesos de aprendizaje. O dicho de otra manera los primeros basan sus estudios en aspectos psicológicos y los segundos en pedagógicos. Así de esta manera los primeros hablan de estilos cognitivos y los segundos prefieren definir las denominadas estrategias de aprendizaje.

Aunque si pretendemos realizar una síntesis de ambos enfoques teóricos es imprescindible de hablar de Riding (1994) y de cómo para este autor el estilo de aprendizaje es el compendio del estilo cognitivo y de las estrategias de aprendizaje. Entendiendo que para este autor dicho estilo cognitivo está estrechamente unido con las características fisiológicas y son aquellas que no tienden a variar con el paso del tiempo. En cuanto a la segunda se refiere a las estrategias de aprendizaje que los aprendices utilizan para ajustar el material que van aprender a su determinado estilo de aprendizaje. De esta manera para ser precisos y exactos en cuanto a un diagnóstico certero en relación con su estilo de aprendizaje es sumamente importante tener en cuenta tanto el estilo cognitivo como las preferencias en relación con las estrategias de aprendizaje y así utilizar esta información obtenida para el fomento de la comprensión lectora.

Las estrategias de aprendizaje se conciernen en relación con la respuesta que los sujetos aplican según las distintas demandas que el propio entorno les va estableciendo, se definen como herramientas cognitivas que resultan necesariamente útiles para que cada sujeto sea capaz de enfrentarse a una determinada tarea específica y de completarla

con éxito. Hay que tener en cuenta que las estrategias de aprendizaje van a variar dependiendo que tipo de tarea específica se deba completar, ya que no es lo mismo llevar a cabo la resolución de cuestiones valorativas o inferenciales a partir de un texto. Por ejemplo, para desempeñar una determinada tara podemos necesitar unas pinzas, y para otro trabajo unas tijeras. Estas herramientas pueden asemejarse a las distintas estrategias que precisamos para enfrentarnos a las tareas que se nos pueden ir presentando. Dichas herramientas o estrategias también se precisan en tares lingüísticas.

La verdadera igualdad de oportunidades educativas para el alumnado no quiere decir que tengan el mismo libro, el mismo horario, las mismas actividades o los exámenes idénticos. Para que la enseñanza sea igualitaria se debe atender a distintos estilos de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994). De hecho el conocimiento de los estilos de aprendizaje constituye uno de los primeros pasos para mejorar en relación con la labor docente. Por ese motivo es esencial que el profesorado sea conocedor de su propio estilo de aprendizaje para poder aplicar una enseñanza que ayude a potenciar las capacidades de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas, y en última instancia mejorar en la adquisición de estrategias de aprendizaje en torno a la comprensión de una lectura. Para ello estos autores confeccionaron un cuestionario Honey-Alonso (1994) de estilos de aprendizaje (CHAEA), según la propuesta de estos autores, es un instrumento apropiado para diagnosticar las preferencias en cuanto un aprendiz se enfrenta a la hora de aprender. Dicho cuestionario consta de 80 ítems breves, estructurados en cuatro secciones que conciernen a los cuatro tipos de estilos de aprendizaje y cada uno corresponde de 20 ítems. No cabe duda que la paliación de este cuestionario puede aportar al profesorado un diagnostico sobre sus aprendices en relación con el estilo de aprendizaje que utilizan y en última instancia les aguadará a aplicar una metodología determinada en relación con la comprensión lectora. Se ha aplicado a grupos de tercera edad y de Educación Infantil aunque la Teoría de los Estilos de aprendizaje no ha llegado a calar en campos tan importantes como la Educación Especial y la enseñanza virtual, y se precisa de su aplicación en dichos campos de aprendizaje.

Para Bernard (1998) el desarrollo de estrategias de aprendizaje hace que se cumplimenten situaciones que requieren de la realización de actividades de manera procedimental en función de las demandas que se puedan producir en cualquier situación educativa. Aunque únicamente podemos hablar del uso de estrategias de

aprendizaje cuando es el propio estudiante que da señales de ajustarse a los cambios y las distintas opciones que se le presentan y es capaz de utilizarlas en base a la necesidad de llegar a alcanzar el objetivo perseguido de manera lo más eficazmente posible. Por lo tanto podemos afirmar que la utilización de estrategias está íntimamente ligado con el sistema que a su vez va desarrollando una serie de acontecimientos que repercuten en aquellas estrategias que los estudiantes tengan almacenadas y de esta manera los discentes sean capaces de recuperar y de cómo las coordinen cuando sea preciso.

También es necesario comprender que estas estrategias de aprendizaje pueden perfeccionarse y está muy relacionado con la propia capacidad reguladora que el estudiante posea en términos de la metacognicion, en el momento de que es consciente de que está haciendo uso de unas determinadas estrategias, y es en ese momento cuando el estudiante es capaz de regular esas estrategias cuestionándose en dicho instante el alcanzar la solución del problema que se le plantea, hasta el punto que puede llegar a reflexionar sobre que le falta para llegar a la consecución de esa solución. Desde esta perspectiva pensamos que dichas estrategias de aprendizaje no solo están totalmente relacionadas con la obtención de resultados sino que de alguna manera está ligada con el proceso de la actividad o lo que es lo mismo que está vinculada con los pasos o aquellas acciones que han conformado la realización de dicha actividad. Se admite entonces que el estudiante que actúa estratégicamente es consciente de alguna manera de sus propósitos y que en función de las características o de las condiciones que la situación presenta, es capaza de elegir y de trasmitir estrategias de forma coordinada y de esta manera va realizando acciones de su propio control de dichas estrategias y qué duda cabe que este fenómeno conducirá al denominado perfeccionamiento de las anteriores. En relación con el aprendizaje de la comprensión lectora se puede trabajar en el aula estrategias que ayuden a la mejora de la misma e incluso enseñar al alumnado para que sean autoreguladores de sus propias estrategias lectoras y no se encuentren vulnerables ni ansiosos ante la interpretación de un texto determinado.

2.4 Modelos de aprendizaje para la adquisición de la comprensión lectora

Los modelos de aprendizaje tienen cabida en nuestra sociedad actual y en la preocupación continua por la mejora de la enseñanza y de la aplicación de los

conocimientos con la vida real. Las concepciones que el educando tiene ocupan una parte central de lo que significa aprender, es decir para ser mas exactos se sitúa en el núcleo del acto para que se consiga el aprendizaje.

La investigación didáctica se ha enfrentado a varias problemáticas en relación con el aprendizaje, una de ellas principalmente está motivada por cómo puede el docente hacer uso de unas determinadas concepciones que los educandos poseen y hacer de esto una utilidad en la práctica. De esta manera se entiende que los docentes deben trasformar dichas concepciones haciendo uso de una serie de estrategias metodológicas que converjan en la mejora de la adquisición de los conocimientos. Es desde eta perspectiva donde nos planteamos reflexionar acerca de distintos modelos de aprendizaje y de cómo cada uno de ellos, con sus características definitorias ayuda a un educando en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en su formación.

Cuando nos referimos a las concepciones de los educandos se refiere a las denominadas representaciones y han sido objetivo en algunos trabajos (Novak, 1984; Host, 1977). Considerando que las concepciones tienen que ver con la intervención de las informaciones, en cuanto a su reproducción y al tratamiento de las mismas.

No cabe duda que la función de aquellos que han asumido la profesión de practicar la enseñanza a unos educandos que cada vez mas requieren de unos aprendizajes más prácticos, hace que esto radique en la necesidad de una nueva formación y el desarrollo profesional para poder mejorar tanto en la práctica diaria como en la concepción de la enseñanza. Los modelos de enseñanza se pueden definir desde la idea que conforman en sí mismos los modelos de aprendizaje y han de ser eficaces a la hora de la adquisición de la comprensión lectora. Cuando estamos haciendo que el alumnado obtenga una determinada información, a capacitarles para conocer valores, motivarles, ayudarles a confeccionar sus propias habilidades, estableciendo también una forma de pensar y en la realización de las actividades teniendo en cuenta sus esquemas mentales e incluso cuando se les impregna de medios para que sean capaces de expresarse en distintas circunstancias que se les presenten en su entorno en el que se están desarrollando.

Para que exista enseñanza en relación con la comprensión lectora es imprescindible pensar en un determinado ambiente para la consecución de los

aprendizajes, es decir un entorno donde los estudiantes sean capaces de interactuar entre ellos y en última instancia se consiga el objetivo de aprender habilidades que promuevan la adquisición de la comprensión lectora. Un modelo de enseñanza basado en la comprensión lectora no es sino un modelo de aprendizaje en el que el núcleo central es la confección de un ambiente que promueva la lectura.

El modelo conductual se refiere al entrenamiento de conductas mediante el reforzamiento y están motivados por las teorías conductistas. Se entiende que los sujetos pueden modificar su propia conducta en relación con la información que les llega del entorno a partir del éxito o el fracaso en la consecución de las tareas que tiene que llevar a cabo en su ambiente. Se centran principalmente en conductas observables y en métodos altamente definidos. En la aplicación de dichos métodos encontramos la instrucción directa, la instrucción programada y el aprendizaje a través de la simulación. Aquí la comprensión lectora adquiere una forma instructiva, donde el docente es el que instruye y los educandos aprenden mediante la repetición de las mismas tareas lectoras.

El modelo de procesamiento de la información tiene en cuenta la capacidad innata que poseen los seres humanos para la comprensión de lo que les rodea obteniendo aquella información necesaria para obtener una percepción de los problemas y ser capaces consecuentemente de la confección de soluciones a partir de la elaboración de conceptos a partir de otros. Dentro de este modelo encontramos el cognoscitivismo y constructivismo es aquel proceso cognitivo donde el nuevo aprendizaje surge a partir de los conocimientos previos y sigue posteriormente sus propios intereses. Además se centran en un pensamiento básicamente inductivo y en el entrenamiento para la indagación. En este caso la memorización toma un carácter más relevante ya que no es el memorístico lo importante sino que ahora se requiere de una comprensión de los contenidos para su aprendizaje. De esta manera se precisa de textos que interesen al alumnado para que adquieran la destreza de comprender.

Los modelos de aprendizaje social son aquellos que plantean la necesidad de mantener y de fomentar la propia naturaleza social que al individuo le caracteriza como ser humano. Estos modelos se encargan de estudiar la interacción social y con ello muestran pautas en relación con la preocupación de que los sujetos pueden mejorar en sus relaciones sociales y de cómo dicha interacción puede resultar altamente eficaz en el

aprendizaje escolar, y a su vez posibilitan la generación de conductas integradoras y democratizadas en una sociedad donde el trabajo en grupo se hace cada vez mas imperante. Se centran en el diálogo, el establecimiento de acuerdos y el cooperativismo. Este modelo de aprendizaje puede visualizarse en la cooperación entre pares, el juego de roles o los grupos interactivos. Desde esta perspectiva es imprescindible la interacción social en la adquisición de la comprensión lectora, y se apoya en el trabajo en grupo para el intercambio de ideas o de reflexiones sobre las lecturas.

Sin embargo Giordan (1995), en relación con los modelos de aprendizaje, puede distinguir claramente tres líneas en torno a la forma de enseñar y de trasmitir conocimientos. Así de esta manera encontramos que en la primera de ellas la trasmisión de contenidos se hace mediante una exposición del docente de manera lineal para el alumnado, las clases se hacen magistralmente y prácticamente se centra en la divulgación de los saberes. No nos podemos olvidar que dichos saberes se ven automatizados mediante la memorización de los mismos. Esto es lo que se conoce como aprendizaje memorístico y coincide totalmente con la concepción de la enseñanza tradicionalista ya que es así como se conoce este modelo. La segunda tradición en la enseñanza que nos plantea este mismo autor y fue desarrollada a partir de los años cincuenta. Desde este modelo de aprendizaje se mantiene la importancia de los estímulos y las propuestas para enseñar se vierten en la necesidad de que exista un condicionamiento y un refuerzo de esa conducta. Desde esta perspectiva es el propio docente el que realiza la función de analista de los comportamientos y realiza una programación didáctica en base a la adquisición de dichos comportamientos y se apoya en aprobadores y reprobadores según palabras del propio autor. Esta tradición ha adquirido mucha relevancia en campos como la psicología o la pedagogía del ejercicio. Finalmente, la tercera tradición en la enseñanza, es la que se corresponde totalmente con la enseñanza basada en el descubrimiento o también conocida como de construcción. Desde esta forma de enseñar se aboga por la importancia de tener en cuenta los intereses del alumnado, su expresión y su creatividad. Dando un auge importante al autónomo descubrimiento y al aprendizaje por ensayo-error para que dicho alumnado sea capaz de construir sus propios saberes y aprendizajes y así adquirir la habilidad de comprender.

Es ineludible pensar en que cada una de estas posturas frente al aprendizaje y su manera de llevarlo a cabo en las aulas pretende sin lugar a dudas a una determinada

teoría psicológica. De esta manera podemos encontrar que la pedagogía tradicionalista y basada principalmente en la trasmisión de los conocimientos se aplica desde la concepción del empirismo, donde tenemos a Locke (1693) que propone una enseñanza que fomente el cuidado del cuerpo y de la mente, sometiendo a los niños a experiencias que provoquen dicha educación y propone recomendaciones y una serie de medidas concretas para el desarrollo de los mismos en un ambiente exigente. La segunda tradición fue fundamentada en el conductismo (Holland y Skinner, 1961; Skinner, 1968) ampliamente reconocidos por sus estudios a partir de las respuestas y de los refuerzos. La tercera forma de practicar la pedagogía se corresponde sin duda con el denominado modelo de aprendizaje constructivista. Aunque debemos de aclarar que en esta corriente existen diversas formas de entender cómo el estudiante realiza la construcción de los saberes. Algunos autores se centran principalmente en las asociaciones de los conceptos y de los conocimientos (Gagné, 1965; Bruner, 1966), otras concepciones se derivan en los denominados puentes cognitivos (Ausubel et al; 1968) mediante los cuales se establecen relaciones, y los nuevos aprendizajes se pueden adquirir si se cumplen una serie de requisitos que se centran en la disponibilidad de los conocimientos, en la consolidación entendiendo que no se puede captar nueva información si aún no se han consolidado las pesquisas previas y finalmente se precisa de una fase de integración de los contenidos para poder distinguir las diferencias y semejanzas de los mismos.

Otra de las formas de entender el constructivismo es a propósito de la visualización de la enseñanza mediante la asimilación y la acomodación (Piaget e Inhelder, 1966; Piaget, 1967). Desde esta perspectiva se entiende que para que adquiera nuevos conocimientos es imprescindible que antes los adquiera y no solo eso sino que también los asimile (Piaget, 1976) y posteriormente ira realizando una acomodación mental de estos conocimientos, de tal manera que se producirá un cambio y una trasformación de los esquemas mentales al conectar la nueva información con los conocimientos ya existentes.

El modelo constructivista también incluye la teoría del conflicto sociocognitivo (Doise, 1975; Perret Clermont, 1979) y se desarrolla dentro del marco de la teoría piagetiana, aunque se diferencia principalmente en las variables sociales, la diferencia radia principalmente en que para los autores de la teoría del conflicto sociocognitivo, dichos conflictos no proviene exclusivamente del interior del propio sujeto, sino que en

ciertos momentos claves para el desarrollo de dicho sujeto, la causa primordial de los progresos individuales se derivan de la confrontación de interindividuales. De esta manera se puede explicar el efecto que producen las denominadas interacciones de resolución de los problemas, ya que en determinadas circunstancias pueden aparecer unas diferencias en las respuestas que son causadas y motivadas por los diferentes puntos de vista de los participantes. Tenemos que tener en cuenta el factor social va a jugar un papel primordial en las dos fases que se producen en el denominado conflicto sociocognitivo. En la primera de las fases la interacción social produce un desequilibrio, que a su vez puede mostrar dos vertientes, es decir provoca un desequilibrio interindividual debido a las diferencias de las respuestas de los sujetos que interaccionan y por otra parte un desequilibrio intraindividual motivado con el hecho de que el sujeto ha tomado conciencia de la existencia de otra respuesta que es distinta de la suya. Es la propia naturaleza del ser humano lo que le lleva a relacionarse con los demás e intentar coordinar sus puntos de vista dentro de un sistema que permita el acuerdo entre ellos. En esa búsqueda de la superación del desequilibrio cognitivo interindividual los mismos niños (Perret Clermont, 1980) son llevados a realizar una superación de su propio desequilibrio cognitivo intraindividual. Estas situaciones de aprendizaje se dan en relación con el aprendizaje de la compresión lectora en cuanto que se necesita de ese desequilibrio y de la escucha de las opiniones de los demás para aprender a comprender.

Este modelo del conflicto sociocognitivo propuesto inicialmente para explicar el papel de la co-resolución ha sido posteriormente extendido hacia la sociedad, en cuanto que nos deriva a la aplicación de dicha teoría en las significaciones que aporta para la interacción de las normas y las regulaciones sociales. desde esta visión, según los autores anteriormente citados, el conflicto sociocognitivo no encuentra su origen en las diferencias entre las respuestas producidas por sujetos diferentes, sino que se debería principalmente con las posiciones interindividuales entre las respuestas que se derivan de normas sociales y las respuestas que se desprenden de la interacción de los esquemas mentales que dispone un aprendiz en un momento dado durante su desarrollo y dichas manifestaciones y requerimientos sociales.

Para Mugny y Pérez (1988) la preocupación esencial ya no es acercar a los niños a que sean capaces de confrontar entre sí una serie de determinados juicios que les permitan mantenerse socialmente como son la mayoría de los trabajos citados

anteriormente sino que ya nos sólo se precisa que los niños tengan que coordinar sus diferentes puntos de vista con respecto a los juicios de los demás, sino que ahora se precisa que estén capacitados para coordinar sus propias formas de acción ante la consecución de la resolución de un determinado problema y cuáles son los procedimientos que utiliza para poder alcanzar un fin o un objetivo previamente establecido. Lo que exige que tengamos en cuenta la diversidad de dinámicas sociocognitivas y además de la comprensión de las diferentes funciones que pueden tener las variables sociales.

Frente a estas tradiciones anteriormente citadas, se ha conformado una nueva línea de investigación que se conoce por los investigadores como didáctica de las ciencias, y de que a partir de la misma se están proponiendo ambientes didácticos que ayuden a la integración del aprendizaje a través de la comprensión y la adquisición del saber gracias a la confección de nuevas tendencias para la mejora de la enseñanza. Desde esta perspectiva se debería integrar la comprensión lectora.

Ante posibles quejas e insuficiencias derivadas de los modelos constructivistas, ya que apenas dicen nada o no aportan casi nada cobre el contexto social o cultural de los aprendices. No nos permiten mostrar las diferentes consecuencias de las situaciones que se les plantee a los educandos, no nos realizan una consecución acerca de los recursos ni tampoco nos hacen una clarificación con un muestreo de qué ambientes son más propicios para fomentar el aprendizaje. Se han propuesto a partir de entonces otros modelos que promuevan las relaciones entre educando, informaciones, operaciones mentales y procesos para fomentar el aprendizaje. Uno de ellos es el denominado modelo de aprendizaje alostérico, fundamentado en la teoría de Giordan y de Vecchi (1987) y desarrollado finalmente por Giordan (1989). Es un modelo basado en la descodificación de los procesos de comprender y aprender, en forma de variantes de tipo o de clase sistémica. Gracias a esto se infieren un conjunto de condiciones adecuadas para que se produzca la generación de los aprendizajes más apropiados para el desarrollo de ese sujeto. De este modelo de aprendizaje entendemos que para aprender a comprender se precisa de la fragmentación de lo que significa esta última destreza en secciones y a partir de ahí adquirir comprensión lectora.

La aportación de este modelo se basa principalmente en materia pedagógica ya que demuestra que el alumnado aprende en relación con sus propias estructuras mentales y en torno a un ambiente didáctico. También estudian la relación entre el alumno y le contenido a adquirir. Para ello es imprescindible que los educandos puedan descubrir favoreciendo la conexión de los aprendizajes. Se realiza mediante la introducción de las disonancias que movilizan las redes mentales. Sin olvidarnos que para este modelo es esencial que el alumno se enfrente a material significativo como experimentos o argumentaciones aunque también son necesarios los esquemas o los gráficos. Es imprescindible que el estudiante encuentre interés en los conocimientos que está leyendo. Desde este modelo se aportan las herramientas para descodificar la nueva información y organizarlos a partir de recursos y las actividades lectoras que se propongan para que se adquiera la comprensión lectora.

El modelo de aprendizaje alostérico ha conseguido concebir una relación con los saberes y las funciones de los docentes. Para estos profesionales, desde esta concepción, se entiende que su acción será más eficaz cuanto sea capaz de integrar el contexto de aprendizaje con las estrategias a la hora de leer que el alumnado utiliza.

2.5 El aprendizaje de la comprensión lectora en Educación Primaria

La enseñanza de la comprensión lectora en el primer ciclo de Primaria es un pilar fundamental en la formación del futuro alumnado, teniendo como principal objetivo formar a los aprendices para que sean seres humanos competentes, autónomos/as, capaces de interpretar, de disfrutar de la lectura y de valorar la importancia de poder desenvolverse desde una perspectiva lingüística, y sobre todo de comprender lo que leen. Uno de los trabajos lo presenta Wilsa (2005), con el que nos revela aquellos factores que intervienen en la comprensión lectora en la enseñanza primaria, e incluso las características de los docentes (Jiménez, 2004) en relación a esta etapa educativa y la comprensión lectora (Urbano, 2008).

Se trata por lo tanto, de entender la relación tan estrecha que existe entre los maestros y maestras de educación Primaria y los aprendices. En esta etapa se asentarán muchos de los hábitos y de las rutinas que darán sus frutos años más tarde. Se ha comprobado además que en la lectura comprensiva intervienen tres pilares

fundamentales para entender lo que se lee: el rol del estudiante o lector, el del docente y el de los materiales de lectura (Villagrán, Marchena, Navarro y Menacho, 2011).

Existen muchos tratamientos relacionados con el desarrollo de la competencia lectora (Bernabeu, 2003) en esta etapa, pero que sin embargo cada vez más se inclinan hacia la importancia de la mejora de los resultados (Peña, Serrano, Aguirre, Figueroa y Madrid, 2009) en relación con el estudio de unos contenidos muy específicos y que a su vez apenas dejan espacio para que el aprendizaje se desarrolle en todas sus vertientes desde una concepción integral (Blanco, 2008), potenciando la funcionalidad de los aprendizajes. Aunque desde una visión docente, hemos podido investigar algunas experiencias relacionadas con la consecución de esta competencia, podemos observar que para Rodríguez (2007) deben suponer prácticas docentes innovadoras y que mejoren la escuela, sin embargo en la realidad escolar aun se sigue entendiendo que la formación lingüística consiste simple y llanamente en la realización de una serie de pruebas, en las cuales los alumnos y alumnas deben leer una serie de palabras por minuto (Cubels, 1989). Podemos llegar a la conclusión "fidedigna" de que estamos ante un alumno o alumna con dificultades de aprendizaje. Aunque por otro lado, podemos cuestionarnos quién fija esos criterios o por qué alumnos y alumnas de distintos contextos tienen que tener resultados y pruebas iguales, motivado por esta sociedad de escalas, de pruebas de diagnóstico y de etiquetas sin sentido, intensificando la noción de rendimientos en la enseñanza (Ball, 1988). Desde esta perspectiva, podemos valorar la puesta en práctica de proyectos de mejora (García y López, 2011) que se propician en algunas zonas de la geografía andaluza y que le dan mucha importancia a las preguntas valorativas e inferenciales, las grandes cuestiones supeditadas a las literales y olvidadas en la mayoría de los centros educativos.

Seguidamente, pretendemos exponer una concepción de la educación distante de la mera trasmisión de contenidos, resaltando aquellas prácticas que sean significativas y respondan a las demandas sociales. Tal y como Pérez y Zayas (2007):

"Esta concepción amplia de la educación va más allá de la instrucción en determinadas disciplinas, y apunta al cambio improrrogable que deben dar todos los sistemas educativos para que nuestros estudiantes se preparen ante los retos de la sociedad" (p. 15-16).

Requiere abogar hacia un cambio en los distintos sistemas educativos que no se quede en la superficialidad sino que se acerque a cada alumno y alumna, a sus intereses y al verdadero desarrollo de las destrezas lingüísticas de los mismos y de las mismas. Supone desarrollar una serie de actividades que preparen a los estudiantes para los retos de la sociedad actual, sin olvidar potenciar la capacidad para expresarse y comunicarse (Gómez, 2011). Solo si nos replanteamos algunas de estas cuestiones podremos promover la enseñanza comunicativa, lo que nos lleva a relacionarlo con la lectura en voz alta, aunque empezar por definirla para poder concretarla dentro de nuestra fundamentación teórica, tal y como Lomas, Osorio y Tusón (1996) apuntan y nos argumentan:"…supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo-lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos" (p. 26).

El hecho de que con el paso de los cursos en la etapa de Educación Primaria se deje a un lado la expresión oral y el aspecto comunicativo quede en un lugar secundario frente al escrito hace que estrategias como la lectura en voz alta queden derivadas a determinadas etapas educativas. Destacamos la visión de Ribas (2010), ya que tareas como leer o expresarse oralmente son algo más que diferenciadas habilidades de un saber hacer, dichas actividades de tipo y uso lingüístico suponen aprendizajes de niveles o parcelas que a su vez están relacionadas con la construcción de los significados del mundo que nos rodea, de ahí la importancia de proponer en el tareas de diferente complejidad relacionadas con el uso oral de la Lengua. Aunque Casanova (1995) nos hace caer en la comprensión de que la sociedad aún no ha asimilado la relevancia de la comunicación y lo que esta significa para el desarrollo y el progreso de la misma, y que en última instancia, tendría repercusiones en la elaboración del currículum.

Para que se consiga es esencial que el profesorado de los centros e instituciones educativas trabajen conjuntamente para formarse en distintas competencias profesionales (Guzmán y Marín, 2011), tales como la capacidad de aprender a aprender, saber adaptarse a diferentes situaciones y contextos, aprender del otro con la ayuda del trabajo en equipo (Celis, 2010), la toma de decisiones conjunta mediante proyectos comunes educativos para fomentar la mejora en dichos centros y en instituciones. En

palabras de esta autora, Reyzábal (1995): "Pero esto únicamente será posible si se asumen unas técnicas de trabajo, realmente activas, responsablemente participativas, eminentemente formativas, inteligentemente motivadoras, hábilmente diversificadas y lingüística, literaria y didácticamente adecuadas" (p. 14).

Por este motivo, la comprensión lectora se inserta desde esta perspectiva, entendida como una acción compleja. Debe estar integrada en prácticas educativas pensadas y consensuadas dentro de un contexto educativo.

Peredo y González (2007) en su investigación buscan investigar si influye en algo el lugar de residencia. Realizan su estudio en base dos muestras de estudiantes de nivel bachillerato y su situación legal ya que en la muestra estudian las preferencias lectoras de jóvenes inmigrantes residentes en Laredo, Texas, mientras que en la muestra uno se analizan estudiantes mexicanos viviendo en su ciudad de origen, encontrando mediante un análisis detallado de los datos arrojados por los instrumentos de medición se llego a la determinar que hay una gran semejanza en los temas de interés de lectura en libros y novelas, mientras que donde se encontró una notoria diferencia es en las revistas de interés, en la comunidad de jóvenes inmigrantes destaca el interés por revistas de espectáculos o televisivas, en los jóvenes de Guadalajara se tiene un mayor interés por las revistas científicas, esto de acuerdo a las entrevistas por las limitaciones y dificultades que presentan los jóvenes inmigrantes para acceder a la educación cultura y ciencia debido principalmente a su condición legal. Esto nos deja clara evidencias que el contexto debe ser tenido en cuenta a la hora del aprendizaje de la comprensión lectora y para que este se desarrolle de manera eficaz y real en las aulas de cada uno de los contextos educativos.

Por otra parte, Gómez (2008) en la investigación la práctica docente y el fomento de la lectura en Colima busca demostrar la importancia del docente como principal incitador a la lectura en una muestra de estudiantes de primaria. En esta investigación se realizaron evaluaciones detalladas en nueve escuelas sobre la influencia que tienen los profesores en sus alumnos para la formación del hábito de la lectura y el gusto por este, encontrando como principal resultado que los profesores son el vínculo más importante entre los infantes y la lectura, aludiendo a la necesidad de la adecuada formación de los mismos para desarrollar estrategias y mecanismos que promuevan la

intensificación de lo que entendemos por una verdadera educación y enseñanza en relación con la comprensión lectora en primaria y por un exitoso aprendizaje en esta etapa educativa, descubriendo dichas estrategias para su aplicación fructífera.

Otra investigación llevada a cabo por Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio (2008) sobre las habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo, tienen como problemática el déficit de las habilidades de lectura en alumnos de primer grado de primaria. Centrándose en el proceso de desarrollo y el nivel de eficiencia que logran en sus habilidades como alumnos de primer grado de primaria de escuelas públicas mexicanas. De acuerdo con todo lo anterior se llegó al hallazgo de que hay una relación importante ente las habilidades pre académicas y lingüísticas con que los niños ingresan en primer grado, a los avances académicos que muestran en el curso, lo cual queda traducido, en el nivel de logro de los objetivos educativos. Desde esta perspectiva debemos de tener en cuenta la importancia de la Educación Primaria para los educandos y de cómo la competencia lingüística ha de ser tratada en esta etapa educativa. Aunque también es preciso tener en cuenta la importancia de comenzar a desarrollar la comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil para promover el desarrollo de dicha competencia.

Seguidamente es necesario que tengamos en cuenta (Galicia, César, González y Rogelio, 2011) una investigación realizada entre la relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología, se tienen como principal objetivo demostrar la relación que existe entre el rendimiento escolar, sus hábitos lectores y el manejo correcto de la biblioteca como un recurso para el desarrollo de sus habilidades lectoras. En esta evaluación se demostró que la muestra que emplea hábitos lectores y un manejo adecuado de las bibliotecas durante su educación escolar muestran un mayor rendimiento académico, lo que es importante para el desarrollo integral en aspectos relacionados con el aprendizaje de la comprensión lectora en Educación Primaria, ya que nos ayuda a relacionar los hábitos lectores con la utilización de la biblioteca. Aunque esta investigación ha sido llevada a cabo en una etapa educativa superior a la que estamos tratando nos puede resultar impactante ya que consigue poner en aviso una de las problemáticas que se plantean desde la Educación Primaria en torno a estas variables.

En esta etapa educativa es esencial que se prepare a los educandos para poder llevar a cabo una serie de estrategias que le permitan poner en práctica sus conocimientos sobre un tema determinado y con ello les permita usar sus habilidades lectoras a la hora de enfrentarse a un determinado texto, sin importar la característica de este texto, en relación con lo que estamos exponiendo en este momento nos encontramos con la investigación realizada por Zanotto, Monereo y Castelló (2011) en torno a las estrategias de lectura y producción de textos académicos y para ser más exactos en relación con la lectura de un texto científico, para ello describieron y analizaron las estrategias de lectura y escritura que utilizaron cada uno de ellos. Con lo que demostraron que el procesamiento que efectuaron para la lectura de un texto de investigación supone la aplicación de un conjunto de estrategias de lectura y escritura señalando los problemas que el texto presenta, sino que también aportaron información que permite dar una solución a esos problemas. Lo que supone el uso de estrategias para la mejora de su propia lectura frente a este determinado texto. Una investigación importante si pretendemos desde la enseñanza en la etapa de Educación Primaria motivar en la lectura y fomentar desde esta etapa la apertura a textos más complejos.

Si lo que pretendemos es analizar el aprendizaje de la comprensión lectora en Educación Primaria es esencial que tengamos en cuenta que interactúan diversos agentes, además de distintos contextos. Existen muchas investigaciones al respecto pero nosotros queremos resaltar un modelo de interacción en el que se pueden visualizar las prácticas docentes para desarrollar la comprensión lectora. En dicho modelo confluyen el sistema educativo, la escuela como comunidad educativa, el aula y dentro de esta encontramos al docente y a los alumnos. Se trata de un modelo concéntrico, inmerso en distintos círculos y que a su vez conciernen una relación concéntrica.

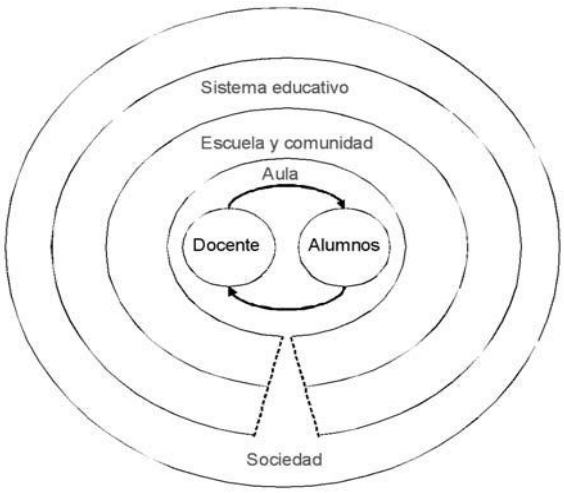


Figura 1. Modelo sobre las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.
Fuente: Basado en Bronfenbrenner, U. (1987) en Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos Treviño, (2007, p.14)

Desde este modelo se tiene en cuenta la relación entre el docente y al alumnado en el eje central de la circunferencia, posteriormente la escuela y la comunidad, seguidamente el sistema educativo y finalmente la sociedad. Si observamos atentamente podemos darnos cuenta en la relación abierta que existe en este modelos y como no son círculos cerrados sino que desde dicho modelo se facilita la filtración y impregnación de los distintos componentes de la escuela. Desde esta perspectiva el aprendizaje de la comprensión lectora en esta etapa educativa implica el estrecho contacto con las otras redes que conforman dicho modelo y que consecuentemente se deberán tener en cuenta para su real y apropiado aprendizaje en las aulas.

Este modelo hemos querido referenciarlo debido a la importancia que tiene en cuanto a su aplicación en Educación Primaria, y sabiendo que este modelo está evidenciado actualmente en los centros escolares. No asumir la existencia de otras variables tales como la sociedad o los sistemas educativos, y a su vez no visualizar que tienen cabida en las aulas, es sin duda no hacer una apropiada enseñanza de la comprensión lectora en esta etapa educativa.

Para Cuadrado (2010) es en la etapa de Educación Primaria donde se debe fomentar un tipo de aprendizaje caracterizado por una metodología activa y basada en la experimentación. Donde la manipulación sea una de las estrategias para fomentar el aprendizaje de la comprensión lectora esta etapa educativa. Destacar además el papel del docente como mediador de los procesos de enseñanza en cuanto a la lectura y para ser más exactos de la comprensión lectora. Este autor nos sitúa en un estilo de aprendizaje basado en la aplicación de la cooperación y dicho estilo se denomina aprendizaje cooperativo donde el alumnado se sienta partícipe y motivado, tenga los recursos necesarios para confeccionar trabajos, y por último la constatación de un acuerdo entre todos. Dicha forma de aprender puede ser trasladad a lo que para nosotros significa la eficiencia en el aprendizaje de la comprensión lectora.

En esta etapa educativa el docente debe tener claro el plan de actuación que tiene que llevar a cabo, y supervisar constantemente al alumnado, a través de revisiones periódicos del trabajo asignado a su alumnado en relación con la comprensión lectora.

Dicho docente por otro lado, debe ser capaz de motivar a su alumnado, potenciando sus habilidades lectoras e incluso las manifestaciones orales y escritas. Ha de fomentar la resolución de problemas y hacer que sus pupilos se sientan tranquilos y receptores de los conocimientos o lecturas que se les vayan mostrando. Los docentes son los que planifican la interacción en el aula y además deben intervenir orientando a los estudiantes para fomentar la mejora en la adquisición de los mismos, siendo imprescindible que en esta etapa los maestros y maestras estén continuamente observando los progresos en su alumnado y animar a sus aprendices para que crezcan con valores mediante el aprendizaje de la comprensión textual.

Uno de los objetivos primordiales es acercarse al alumnado, a fin de conocer sus preferencias a la hora de aprender en relación con la comprensión lectora. Uno de los motivos de abordar esta etapa educativa es por el hecho de que desde esta etapa se confiere aprendizajes muy relevantes para la formación de los discentes, tales como que es ya en esta etapa donde el alumnado se va definiendo personalmente y con ello va marcando su propio estilo de aprendizaje en relación con la comprensión lectora y que sin duda condiciona su rendimiento académico. Según Navarro (2001) encontramos ciertos alumnos que a pesar de disponer de los materiales adecuados parecen no aprender demasiado, lo que puede ser motivado por la posible inadecuación entre los estilos de aprendizaje del alumnado y los materiales. Por ese motivo han de ser tomados en cuenta ya en esta etapa educativa puesto que el aprendizaje de la comprensión lectora es uno de los fenómenos más relevantes e imperantes de dicha etapa. De ser así las mejoras serán indudablemente certeras, ya que constituye un aspecto que actualmente resulta incuestionable, es decir que cada uno de los aprendices aprende de una forma personal y distinta. Dicha personalidad ha de ser tenida en cuenta a la hora del aprendizaje de la comprensión lectura en Educación Primaria.

CAPÍTULO 3- LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS

CAPÍTULO 3- LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS

3.1 La comprensión de textos, la importancia de las inferencias

Dotar de significado el texto o para ser más exactos de la información de la que está compuesta dicho texto implica un proceso en si mismo que requiere la aplicación de diferentes procesamientos cognitivos que incluyen entre otros la decodificación de las distintas palabras que componen dicho texto, la adquisición al léxico, el acceso sintáctico. Lo que supone actuar a partir de distintos niveles de representación mental donde cabe la posibilidad de realizar las llamadas inferencias que actúen de manera que posibiliten la conexión del conocimiento implícito del que está frente a un texto. Este conocimiento se refiere al conocimiento previo mediante una serie de actividades que se realizan posteriormente a la lectura tales como, el resumen o la argumentación (Escudero, 2010). De hecho para esta misma autora: "Si tratásemos de analizar la comprensión del discurso oral o escrito, identificando los elementos que intervienen en dicha comprensión, convendríamos en señalar, en primer lugar, que la tarea clave de la comprensión es construir una representación integrada y coherente" (p.3).

Se trata de entender la concepción de la comprensión desde una perspectiva mucho más integradora donde es imprescindible crear una representación mental de un determinado texto y que a su vez requiere el acceso a diferentes tipos de conocimientos donde incluimos los verbales y los no verbales, que van desde el reconocimiento de las grafías, la codificación de las palabras, selección de palabras, identificar que conexiones son las existentes entre las distintas palabras.

Según González (2006) si se lee un texto detenidamente para conseguir realizar una lectura de donde se obtengan inferencias, fundamenta desde esta perspectiva como un procedimiento en el énfasis puesto en la denominada extracción de ideas que no se expresan de manera implícita en el texto, en la información no explícita de la que se deriva su deducción a partir de la comprensión de dicho texto. Hay que leer de manera que se adquiera la información que no se dice en el texto, es lo que el autor pretende que entendamos o seamos capaces de haber adquirido previamente a la lectura. La tarea, se recalca, como lectores es conseguir extraer la mayor cantidad de inferencias, para poder entablar un diálogo entreabierto con ese autor sobre lo que nos pretende sugerir y de esta manera se realice una adecuada comprensión de este texto.

Por ese motivo es importante que se tenga en cuenta la identificación de aquellas ideas que no estén subordinadas a otras y que le aportan significación al texto. Además es esencial que seamos capaces de realizar una serie de suposiciones en torno a una serie de ideas implícitas y priorizarlas de manera que nos puedan ayudar en la confección real de la comprensión textual. Por último cabe la posibilidad de realizar una lectura más de la información para poder constatar que posibles inferencias se han realizado con anterioridad o previamente.

Posteriormente es imprescindible la realización de una determinada reflexión en torno al texto que posibilitará una mayor interiorización e interpretación posibilitando una asimilación de lo leído y ayudará a analizar la información nueva suministrada por el texto u otros casos o situaciones desconocidas para el lector o lectores.

La lectura inferencial exige leer el texto prestando la atención necesaria para identificar y obtener de esta manera la definición de un problema o lo que se requiere explicar a partir de la lectura, que también posibilite el descarte de la información irrelevante, o de aquella información que no llega a proporcionar los datos necesarios para alcanzar con el propósito o con el objetivo de análisis establecido, como son la identificación para la construcción de imágenes mentales o ideas, la elaboración de determinadas hipótesis y conclusiones, y la confrontación de determinados hechos en esta situación para la facilidad en la consecución de la comprensión lectora.

De esta manera la obtención de inferencias consiste en un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto que está leyendo. Desde esta perspectiva se produce la comprensión del texto a partir de la interrelación entre lo que supone el entendimiento de cómo el autor ha estructurado dicho texto con lo que se define como el tipo de texto y además mediante la relación con respecto a las ideas que hayan sido extraídas a partir de esta lectura y que se obtiene con las ideas o la información que el lector contiene almacenado en su memoria que tiene que ver con lo que conocemos como los denominados conocimientos previos.

De hecho las experiencias suponen un engrosamiento de los conocimientos del lector que a su vez conformarán los llamados conocimientos previos y son un elemento fundamental y un requerimiento para la comprensión de un texto. La información que

cada lector pose es diferente y se accede a dicha información a través de diferentes estrategias mentales. Ya que como sabemos la comprensión supone la relación intrínseca entre varias destrezas o habilidades como escuchar, escribir, leer o hablar.

Otro de los requerimientos es el tipo de texto y por lo tanto sus características internas tanto de vocabulario, como de proposiciones y las relaciones existentes entre las mismas con lo que los autores hacen para confeccionar la estructura al texto. De este modo hay que intentar comprender desde una perspectiva globalizadora y no en distintas partes.

La comprensión inferencial requiere que cada uno de los estudiantes sean capaces de la utilización de las distintas informaciones que quedan explícitamente propuestas en los textos. Unificando dicha información con relación con la propia experiencia autónoma que van a conferir en hipótesis.

Las preguntas inferencias que se realizan para obtener inferencias demanda ideas que van mucho más allá de lo que viene impreso en el texto. para la consecución de estas preguntas inferenciales los lectores son capaces de realizar diversas estrategias entere las que encontramos a su vez diversas inferencias de distinto tipo tales como la revisión o la comprobación de su propia metacomprensión y por último la toma de decisiones en relación con la previa revisión realizada.

La realización de inferencias supone el eje central para la consecución de la comprensión en sí misma, lo que supondrá la construcción y la adquisición del significado del texto. Por lo tanto entendemos que inferir es un proceso que va más allá de la información superficial o la literal que se deriva de la lectura de los lectores.

Otra concepción de lo que es una inferencia es lo producen una serie de procesos mentales que mediante la información textual disponible y la consecuente representación mental que se confiere por quien lee un sujeto y obtenga un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto en concreto (Parodi, 2005). Es, para ser más exactos, una integración propia sacada con la información provista en el texto y aquellos conocimientos previos que se tengan en relación con el tema que se está tratando en ese momento.

Según Kintsch (2004), se puede distinguir entre diferentes grupos de inferencias, ya que no son semejantes aunque coexisten y están interrelacionadas. Este autor nos sugiere, para ser exactos, que existen cuatro tipos de inferencias aunque se pueden a su vez integrar en dos grupos, y se diferencian en relación con aquellas que suponen procesos de resolución de problemas mientras está leyendo, donde existe la obtención de una deducción, y los procesos de retiro de información o conocimiento, donde se hace una conexión entre una brecha en el texto con algún conocimiento preexistente que ha sido obtenido en un tiempo determinado.

Una de las mayores preocupaciones de los profesores coincide con el hecho de querer orientar la lectura para que sea eficiente y así se produzca el aprendizaje de la comprensión lectora. Entendiendo que para ello es imprescindible la enseñanza en relación con las estrategias sobre la lectura en líneas generales y en muchas ocasiones queda ausente en las aulas, así de esta manera también se olvidan la estimulación que proporciona la mejora para abordar la comprensión lectora. Desde esta perspectiva entra en juego la necesidad de enseñar vocabulario, estructuras, y gracias a ello se ven los textos como un pretexto para provocar la eficacia de la comprensión lectora (Jouni, 2005) es un hecho que para la comprensión lectora y su ejercicio se precisa de las inferencias ya que supone la reconceptualización de la lectura porque promueve su profundización y su verdadera interacción con la misma. Junto con esto es lo que hace que realmente se produzca la integración entre el lector y el texto, ya que para entender un texto no basta sencillamente con la decodificación de las palabras sino que se precisa de la actuación del lector mediante las inferencias.

La lectura actualmente es considera como un proceso que implica la intervención de varios factores tales como el lector y el texto. Y es desde la interrelación de ambos donde se posibilita la comprensión de ese texto. Desde esta concepción se asume entonces que el leer es el proceso a través del cual se entiende el lenguaje escrito. Dicho de otra manera, la lectura puede ser entendida como una operación que se va a situar sobre un texto. Este texto es expuesto como un conjunto de proposiciones y enunciados que representan algunas propiedades complejas en cuanto a la correspondencia y a la relación que mantiene entre sí, y que le dan una caracterización peculiar y particular que le confieren dichas características como texto. Para Casas (2004) define un texto a partir de su caracterización como una macroestructura

pragmática, es decir que un texto en sí mismo supone un acto en el que existe un diálogo complejo entre el lector y el escritor del texto. Incluso este autor nos sugiere la existencia de tres propiedades esenciales en un texto que son, arquitectura, cohesión y coherencia. La arquitectura se refiere en principio a que las metáforas con las que usamos para realizar una descripción de un texto e inciden en la comprensión. Para ser más exactos se puede entender de diferentes formas, pero principalmente se considera que todos los textos han de estar gobernados jerárquicamente. Un texto está compuesto por una serie de enunciados que trasmiten una fuerza comunicativa y una intención para conseguir comunicar trasmitir una serie de información. Aunque todas las ideas que se regalan en un texto no poseen el mismo estatus. De hecho existe información que goza de primacía sobre otra.

La segunda de las características es la cohesión que se entiende a partir de mecanismos gramaticales, aquellos que consiguen fundamentar las relaciones entre las distintas partes que constituyen el texto. Dicha cohesión se logra mediante interconexiones que se producen con esas correspondencias gramaticales.

Por último podemos hablar de la coherencia que depende principalmente de cómo se haya estructurado un texto. Por ello entendemos que la coherencia está muy relacionada con la sintaxis y con la semántica.

Todas las características anteriores han de ser tenidas en cuenta para entender un texto y cómo se confecciona. Posteriormente se pretende comprender ese texto, centrándonos en la idea que no debe confundirse con una simple descodificación. Se consigue descodificar un texto cuando las palabras son reconocidas en una oración, pero sin embargo la lectura supone implicar otra serie de procesos mucho más complejos y que trascienden de la mera descodificación. Para que un texto se descodifique es presencial que el lector esté alfabetizado. Desde esta perspectiva podemos entender que la lectura comprensiva, consecuentemente, es un proceso mediante el cual se le aplica un sentido unido con la intención que el autor pretende trasmitir.

Seguidamente entendemos que la inferencia en el proceso lector es una de las estrategias más fundamentales para poder interpretar un texto. La inferencia a su vez es

considerada como uno de los procesos lógicos a través del cual somos capaces de obtener una conclusión mediante el análisis del contenido de diversas proposiciones.

Existen diferentes tipos de inferencias, en esta caso destacamos la llevada a cabo por Swinney y Osterhout (1990) ya nos muestran una clasificación que puede resultar muy interesante en relación con la intervención que se realiza del lenguaje. Desde esta perspectiva distinguimos entre las inferencias perceptivas y las inferencias cognitivas. Por lo que uno está relacionado con la habilidad de percibir y la otra con la cognición.

La comprensión de los textos escritos y la asimilación de las ideas incluidas en ellos han sido siempre un contenido central de la enseñanza y una preocupación de los docentes y de los investigadores. De hecho supone la parte central en las rutinas diarias. Por ello es esencial la preparación del alumnado en relación con las inferencias. Es imprescindible que desde los centros escolares donde se debe tener en cuenta las carencias escolares derivadas a partir de la comprensión lectora con la correspondiente repercusión en su rendimiento académico y en la formación integral de dicho alumnado. Por este motivo es importante fundamentar la necesidad de abordar el tema de la comprensión lectora, partiendo de la idea de la formación del alumnado en comprensión inferencial y de cómo a través de este tipo de comprensión se obtiene realmente una conclusión de un texto determinado..

La creencia basada y generalizada del docente, en que la comprensión lectora mejora mediante la práctica manifestada de la repetición, no es la acertada e incluso no es la más adecuada, leyendo a partir de la confección de inferencias, es como se puede llegar a comprender realmente un texto. Por lo entendemos que existen carencias relacionadas con esta forma de comprender.

3.2 La metacognición en la comprensión de textos

Los niños no nacen lectores, precisan de una enseñanza y de un seguimiento guiado. La lectura es la herramienta o la destreza más básica para adquirir conocimientos, y si dicha herramienta o habilidad no se educa ni se enseña adecuadamente estamos evocados al fracaso escolar y al bajo rendimiento académico, pues no conseguiremos que los estudiantes alcancen una adecuada comprensión, la cual sea eficiente para la adquisición de los conocimientos que se pretenden impartir.

El acto de leer es una destreza que consiste en descifrar el código de una palabra o en interpretar la grafía de una letra impresa y posteriormente obtener una serie de inferencias para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una auténtica comprensión del texto que está tratando. Dicho de otro manera, leer es una habilidad que precisa de esfuerzo y constancia y que mantiene como último objetivo la búsqueda incesante de significado; es una construcción constructiva mentalmente a través del cual el sujeto realiza la utilización de una serie de claves y estrategias (Defior, 1996). Dicho sujeto mientras lee un texto va constituyendo una representación mental de la significación del texto mediatizado por las características que dicho texto posee (Alonso Tapia y Carriedo, 1996) y mediante el cual nos lleva sin duda a la comprensión.

Diversos modelos explicativos han sido motivados para fomentar una explicación y para fundamentar distintas teorías en torno a la lectura, y se pueden distinguir entre aquellas que mantienen una característica de tipo perceptivo (Orton, 1937), o aquellas que se derivan del hecho de procesar la información; son reconocidos como los llamados *bottom-up*, motivados básicamente por la capacidad de procesamiento de la lectura teniendo en cuenta los distintos segmentos lingüísticos más pequeños, como las letras o las palabras. Dicha capacidad de procesamiento se caracteriza por ser un proceso ascendente que ayude al lector a conseguir comprender un determinado texto. Este modelo explicativo está basado en la habilidad que posean para descodificar las letras o las palabras en segmentos. Para ello se exige como requerimiento que el lector haya sido capaz de consolidar correctamente las Reglas de Correspondencia Grafema - Fonema (RCGF) y además es imprescindible que utilice aquellos recursos que estén instalados en su memoria de trabajo o memoria a largo plazo para poder captar adecuadamente un texto desde una perspectiva comprensiva. Por otra parte, se han fundamentado una serie de teorías que confieren modelos de lectura que son conocidos como *topdown*, en los que es imprescindible que el procesamiento cognitivo se lleve a cabo a partir de un modo descendente, donde se ha de posibilitar el acceso a los conocimientos previos del lector hacia la lectura y posibilitar en última instancia el reconocimiento de las palabras desde una perspectiva mucho más globalizada.

Los diferentes modelos han sido capaces de acercarnos a otros modelos como el modelo *interactivo o mixto* (Solé, 1994), en el que están presentes ambos postulados

teóricos a través del cual se consigue la comprensión lectora, puesto que es tan importante leer con eficiencia para ello se está descodificando y por otro lado se usa la captación de la lectura mediante el acceso fonológico, y en este caso se realiza mediante la aportación del conocimiento para comprender y fundamentar el significado de las palabras.

Existen otra serie de modelos cognitivos que explican el proceso que se produce para adquirir la comprensión de un texto mediante la obtención del significado y particularmente la parte de la semántica han sido estipulados por Rumelhart (1977), Cuetos (1993), Morais (1994); Cuetos, Rodríguez y Ruano (1996).

Desde un aspecto cognitivo, una adecuada comprensión lectora viene determinada por la capacitación del desarrollo de habilidades que consigan que los estudiantes desarrollen sus destrezas para obtener la información. Desarrolla sus habilidades que fundamentan la capacidad para comprender adecuadamente mediante la capacidad para seleccionar la información, clasificar y distinguir las frases principales de las secundarias, asimilar dichas frases y palabras en su memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento, que posteriormente se accederá a dicha información mediante los denominados conocimientos previos (Vallés, 2005).

Para López y Arciniegas (2015) es fundamental la elaboración de u programa que consiga que los estudiantes sean capaces de desarrollar una serie de estrategias que le permitan la posibilidad de asumir la lectura como un proceso esencial en la construcción de sus propios conocimientos y saberes a partir de su intervención con textos de carácter científico y académico consiguiendo realizar su lectura mediante la autorregulación y la evaluación para de esta manera conseguir que se produzca una mejora en el desempeño de su propio aprendizaje de conocimientos. Por este motivo le dan mucha importancia en la consideración de lo cognitivo en cualquier aspecto que tenga en cuenta la actividad académica y escolar.

Si pretendemos definir metacognicion podemos hablar sobre un conocimiento que tiene como objetivo alanzar otro conocimiento. Pero no sólo eso sino que además la metacognicion consiste en la implicación del control y de la regulación de los

denominados procesos de conocimiento, y para ser más exactos en el ámbito educativo concierne al proceso de aprendizaje (Ugartetxea, 2001).

Aunque el término de metacognicion fue introducido por Flavell (1971) postulando que el crecimiento y el propio desarrollo infantil integra un proceso continuo de las capacidades del infante y también de sus habilidades para memorizar. Es decir, que los niños van mejorando con la edad porque van madurando en relación con sus tareas memorísticas, en cuanto a su capacidad de memorizar palabras o el tiempo que estos son capaces de dedicarles al estudio. En relación con esta investigación este autor dividió el proceso de la metacognicion en base a dos subprocesos; el primero de ellos está relacionado con el conocimiento que se tiene sobre la propia cognición mientras que el segundo se refiere a cómo ese individuo consigue regular dicho conocimiento.

Para ser más concretos entendemos que en relación con el conocimiento de los llamados procesos cognoscitivos, se tiene en cuenta que es el propio individuo el que es consciente de sus capacidades para poder llevar a la obtención de un marcado objetivo o para concretar en la resolución de alguna problemática. Desde esta perspectiva podemos referirnos a Flavell (1987) que en es su estudio nos define el conocimiento cognoscitivo mediante la integración de algunos elementos que incluso podríamos denominarlos niveles que son el conocimiento de las personas, sobre las llamadas tareas y en torno a las estrategias que el sujeto tiene para conformar este tipo de metacognicion. Para entender este proceso diremos que el conocimiento de las personas hace referencia a las propias capacidades innatas que el sujeto posee, o lo que es lo mismo se define por la habilidades que integra en cuanto que es capaz de enfrentarse a tareas de tipo memorístico o verbal. En cambio en relación con las demandas sobre dichas tareas ya que algunas requieren un tipo de cognición frente a otras. Las estrategias en este caso se pueden entender desde la perspectiva que el individuo necesita aplicar el uso de alguna de ellas para la resolución de la propia tarea o también se puede considerar un mecanismo para alcanzar su objetivo máximo.

En relación con las experiencias metacognitivas podemos definirlas como aquellas que el propio sujeto va llevando a cabo de manera consciente, dándose cuenta de la tarea que está realizando y de las propias característica que dicha tarea puede implicar al sujeto en una sensación de inadecuación en la consecución de la tarea o por

el contrario sentir emoción por alcanzar el resultado que estaba esperando. Desde esta perspectiva entendemos la importancia y la necesidad de la metacognicion en el proceso de comprender realmente un texto determinado, tal y como Londoño y Restrepo (2000): "Desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes. Entre las básicas se encuentra la comprensión lectora,…el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo" (p.1).

Por otro lado podemos encuadrar la metacognicion en relación con tres líneas de investigación que tratan de explicarla en torno a sus propios fundamentos epistemológicos. De esta manera distinguimos la primera de ellas que está marcada por el procesamiento de la información donde los estudiantes van a planificar con anterioridad la consecución de una actividad en base a un plan de acción consciente en donde se ponen en funcionamiento una serie de estrategias que giran en torno a su consciencia para planificar la resolución de la tarea. Dichas estrategias sirven para hacer una regulación, un control y una evaluación en relación con sus acciones para adquirir el aprendizaje. desde esta perspectiva y si lo trasladamos al hecho de la comprensión textual podemos entender que ésta también puede ser definida como una actividad cognitiva que sin duda requiere un control para planificar cómo vamos a conseguir comprender un determinado texto e incluso qué duda cabe precisamos de la evaluación para que la actividad sea concluida con texto. al hilo de esta intervención Guerra (2003) nos indica que para realizar un control sobre una actividad es necesario predecir las limitaciones del propio procesamiento, adquirir consciencia de las estrategias para la resolución de la tarea, tener en cuenta las características de dicha tarea, planificar aquellas estrategias que son imprescindibles para la su resolución, controlar y supervisar la eficiencia de dichas estrategias en torno a su aplicación y por ultimo no olvidarnos de la evaluación de los resultados que se hayan obtenido. No cabe duda que a la hora de enfrentarnos a un texto estos requerimientos han de ser puestos en funcionamiento para la consecución de una adecuada comprensión.

Otra de las líneas de investigación es la postulada por Piaget (1967) en donde realiza la fundamentación de cómo se construye el conocimiento mediante la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación. La primera de ellas se refiere a aquello que ya está ya adquirido y asimilado en la acción de la tarea. A su vez está relacionada

con el saber hacer y con los medios utilizados para concretar en la realización de su objetivo. La segunda está determinada por la capacidad de extraer propiedades de los objetos e incluso de las propias acciones, y que supone la aplicación de éstas hacia situaciones no esperadas y que permite a ir fomentar la creación de conocimiento cada vez más complejo. La tercera tiene que ver con la autorregulación y se refiere a las compensaciones que realiza el sujeto ante derivadas manifestaciones cognoscitivas. Desde esta perspectiva y relacionándolo con la comprensión de textos podemos entender que es necesario la implicación de la reorganización y de la construcción de esquemas y en última instancia realizar reflexiones sobre aquello que se ha estado llevando leyendo y que sin duda alguna implica una autorregulación consciente.

La tercera de las líneas de investigación es la denominado histórico cultural de Vygotsky (1975) fundamentada en la genética cultural y que se establece a partir de una caracterización tanto social como psicológica. De esta manera entendemos que la comprensión textual está impregnada de ambas características y que sin duda se puede mediatizar con la necesidad de un control voluntario sobre el proceso lector, la realización consciente de la consecución de la tarea, los orígenes sociales de los estudiantes que intervienen en su rango educativo y en la propia inclusión social y la mediación para llevar a cabo la utilización de una serie de estrategias.

Como bien hemos dicho anteriormente la metacognición tiene que ver con la capacidad que tienen los estudiantes para conseguir adaptar su actividad cognitiva a las demandas que exigen las distintas tareas, además se puede relacionar íntimamente con las condiciones que el ambiente produce para que se desarrolle dicha tarea.

En la medida en que el niño va creciendo se va haciendo más consciente, ya que sin duda tiene más claros los contenidos en relación a lo que ya conoce pudiendo establecer líneas de actuación en torno a su propia actividad cognitiva.

Es imprescindible que el propio alumnado sea consciente y se sienta en última instancia responsable de su aprendizaje y de su capacidad para comprender mientras está leyendo un determinado texto. La metacognicion, se refiere al conocimiento que estos alumnos tienen en relación con la habilidad de los mismos para alcanzar logros, y sobre todo desde un aspecto esencialmente cognoscitivo, teniendo en cuenta cómo conoce una tarea y cómo controla las estrategias para llevarla a unos términos eficaces.

Consecuentemente si esto lo trasladamos a la comprensión de textos entenderemos que un educando cuando está leyendo precisa del proceso de la metacognicion y de los subprocesos que intervienen para que se desarrolle ésta en la consecución de la lectura de un determinado texto. A su vez esto puede estar relacionado con el sentimiento que se desprende del alumnado cuando realiza una actividad con éxito y que se une a su propia autoeficacia. Esto provoca que sea el alumno quien se motive aun más por dicha tarea y que sin duda termine por aferrarse a la misma con ilusión y dedicación. Para Bandura (1986) la autoeficacia viene determinada por la creencia en torno a las distintas capacidades personales para ser capaz de organizar y de realizar acciones encaminadas a la ejercitación de las diversas actividades.

Tengamos en cuenta que si un alumno no se ve responsable de su propia capacidad para comprender, no se sentirá ilusionado y entonces se cuestionará para qué comprender este texto o en última instancia para qué leer. Porque si la eficacia para comprende un texto no viene determinada desde su propia habilidad o esfuerzo qué duda cabe que dejará de darle importancia a este acto de lectura dejando que el proceso de comprender quede abandonado al olvido o a la práctica obligada por los docentes.

En relación con la capacidad para el reconocimiento para la consecución de una tarea, y su unificación en torno con la metacognición, existe un importante investigación realizada por Kruger & Dunning (1999). Dicha investigación identifica si está relacionada la cognición en torno con su propia metacognicion y la realización de las tareas, con respecto a aquello que realmente terminaban por alcanzar. Estos investigadores estimaron los valores obtenidos estableciendo diferencias entre dos grupos es decir dividieron los sujetos entre aquellos que tenían un menor grado de autoconocimiento metacognitivo frente al segundo grupo con un mayor grado de dicha metacognición. En sus resultados mostraron que los individuos que se caracterizaban por tener un menor grado de conocimiento metacognitivo tenían unas expectativas de logro muy alejadas de la realidad en torno a lo que verdaderamente conseguían, y que en la mayoría de los casos se situaba muy por encima de dicha realidad. Algo que no se producía en el segundo caso ya que ajustaban de manera muy precisa los resultados versus éxito de logro en la realización de una tarea.

En definitiva, aquellos con un mayor autoconocimiento metacognitivo son conscientes de sus propias capacidades y consiguen ajustarse a las tareas en relación a un éxito de logro que pueden alcanzar fácilmente, mientras que aquellos con un grado menor de conocimiento metacognitivo, demuestran esperar resultados muy distantes a lo que en verdad obtienen. Pero lo más importante a raíz de esta investigación queda sugerido por la necesidad de ser conocedores de nuestras propias capacidades y aptitudes para poder confrontarnos a la dificultad de una determinada tarea, la habilidad en torno a la utilización de una serie de estrategias nos hace reflexionar sobre la importancia de ser autoconscientes de nuestra propia metacognición e incluso pensar en la posibilidad de enseñar al alumnado para que sean conocedores de su autoconocimiento metacognitivo y en base al mismo se desarrollen.

En otra investigación que nos ha llamado la atención realizada por Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) nos sitúan en la posible relación existente entre la comprensión lectora y la metacognicion en cuanto que realizan una revisión conceptual y además del desarrollo de la comprensión lectora a partir del funcionamiento cognitivo y del desarrollo de diversas estrategias metacognitivas en distintos contextos educativos.

Podemos ser consecuentes en al entender la posible relación existente entre comprensión lectora y metacognicion ya que desde esta perspectiva podemos destacar que esta destreza requiere de la intervención de la memoria y de la atención ya que podemos considerarlo como un proceso cognitivo de un elevado y complejo nivel. A su vez en dicho proceso intervienen la decodificación y la percepción, junto con un sinfín de operaciones inferenciales obtenidas de los conocimientos previos. En general podemos decir que la comprensión lectora es el producto final que se ha obtenido tras la interacción de las características del propio texto, los esquemas mentales de los cuales el lector sea poseedor y el contexto verbal y no verbal que se establezca en dicha relación.

Para conocer la función de la metacognicion en torno a la comprensión lectora es imprescindible que le atribuyamos el papel que realmente juega y que sin lugar a dudas es fundamental para desarrollar lo que tanto nos preocupa que es la denominada comprensión lectora. De hecho se definen claramente dos componentes metacognitivos para conseguir la regulación de la misma, podemos hablar del conocimiento del propósito de la lectura, o lo que es lo mismo qué pretendemos conseguir cuando leemos,

y por otro lado, la denominada autorregulación de los procesos mentales para lograr alcanzar el objetivo que nos habíamos planteado anteriormente, o lo que podemos llamar qué puedo hacer para lograr aquello que pretendo. Esto nos sugiere que al comprender se requiere el control de la actividad mental de manera que sea dirigida hacia una meta muy concreta. De hecho no leemos de la misma manera cuando se trata de ojear un libro o cuando tratamos de estudiar un determinado texto.

3.3 La comprensión lectora en textos expositivos

Empezaremos consecuentemente con una clasificación realizada por Werlich (1976) que realiza sobre los textos, ya que es necesario conocer su clasificación para poder enseñarlos de la manera más eficaz posible. De hecho este autor establece la existencia de cinco diferentes tipos de textos, y son el descriptivo, el narrativo, el argumentativo e instructivo. De ellos podemos destacar que el texto expositivo se visualiza porque se caracteriza principalmente en la síntesis de los conceptos o esquemas conceptuales, y está muy relacionado con el proceso de comprensión y con la capacidad para provocar que se dé ciertamente el efecto de hacer comprender.

Uno de los objetivos más imperantes en nuestra sociedad actual y para ser aún más exactos en la escuela del hoy es tratar de conseguir que los estudiantes sean capaces de comprender los distintos mensajes que les puedan trasmitir los textos independientemente del soporte que presente dicho texto.

Además de diversas condiciones anexas al proceso lector tales como la dominación de conocimientos previos o el conocimiento del idioma, existen junto con estas, determinadas estrategias como las mentales e incluso otras que conforman la caracterización del propio texto. Dichas estrategias pueden ser llevadas a cabo si pretendemos que nuestros estudiantes sean capaces de lograr entender aquello que están leyendo.

Algunas de estas estrategias podrían ser implementadas en las aulas de los centros educativos para alcanzar el objetivo que nos vamos a plantear desde un principio y no es más que comprender un texto expositivo. Algo que puede resultar

realmente fácil y que sin embargo concierna a todos y cada uno de los docentes y especialmente en su metodología. Ya que se podría fomentar la comprensión de textos expositivos mediante la inclusión de un determinado programa educativo que implique a todo el centro educativo. Para ello Paradiso (1996) en su trabajo nos propone una serie de técnicas que permiten la realización de unas determinadas actividades tales como la identificación, la posición, el resumen, la representación de la superestructura y la construcción de diversos mapas cognitivos. Junto con esto este autor defiende un método para fomentar la aplicación de una serie de estrategias para encontrar determinados problemas y ser capaces de involucrarse en su resolución fomentando la creatividad además de los procesos de control sobre las propias estrategias para comprender.

Desde esta perspectiva el rol del docente cambia ya que debe abandonar la instrucción directa para convertirse en un mediador o planificador reflexivo. Ya que es esencial que los estudiantes estén integrados en el aula y motivados para el trabajo en clase y que además se propicie un ambiente que fomente la discusión individual y grupal. De hecho es fundamental que para que se logre la comprensión de textos expositivos se consiga la reciprocidad de ideas entre los educandos.

Es importante recordar que la comprensión es un acto altamente caracterizado por su inexorable complejidad en el que confluyen una serie de componentes interactivos, ya que no son estables e inamovibles. Dichos componentes son, tal y como hemos definido en otras ocasiones, las características que integran un determinado texto y que lo definen, las operaciones que se realizan a la hora de comprender, el contexto sociocultural que envuelve a los educandos y pro ultimo el texto en sí, ya que está mediatizado por su cohesión, coherencia y su estructura. Es importante que tengamos en cuenta el carácter que encierran dichos componentes ya que no se presentan aislados sino que hemos de considerar las posibles interacciones que pueden surgir entre los mismos y los efectos que de esa interacción se derivan.

Situados desde una perspectiva textual, podemos entender que la comprensión de un texto no radica principalmente en ese texto, sino que es esencial que nos demos cuenta que dicha comprensión textual en texto expositivos se llevará a cabo en cuanto el lector sea capaz de situar su mente frente a ese determinado texto, y utilice su propio

conocimiento para la interpretación y la integración de las distintas frases que esté leyendo. Para ello debe hacer uso de la representación mental que posee dicho lector, teniendo en cuenta los elementos que conforman el texto, las habilidades que tiene como lector y el objetivo que se plantea cuando realiza una determinada lectura.

El tipo de texto es una variante ampliamente reconocida y estudiada e incluso ha supuesto una preocupación para docentes y profesores en relación a la adaptación de los mimos a los estudiantes. Aunque la mayoría de las investigaciones se han situado en los textos narrativos, ya que son los más utilizados por el alumnado. Para Irrazábal y Saux (2005) los textos expositivos suponen una importante fuente de transmisión de información que son empleados en el ámbito escolar y educativo.

Para estos autores es fundamental tener en cuenta el proceso altamente activo que comprende la lectura, ya que el lector debe asumir un papel donde realice actividades estratégicas, tales como la construcción de la denominada macroestructura a partir de la obtención de las ideas principales, junto con la fabricación de inferencias con la confrontación de sus propios conocimientos previos.

Como hemos ido diciendo la comprensión es un proceso que requiere la confluencia de las características y la estructura de un determinado texto, además de los conocimientos que tiene el lector junto con lo que permite a dicho lector de comprender y extraer la información que cualquier material impreso nos muestre.

El conocimiento que tenemos sobre el proceso que se realiza durante la llamada comprensión y esencialmente sobre aquellos elementos que promueven este proceso proporciona un mayor alcance la comprensión de lo que un autor pretende trasmitir.

En su trabajo Sánchez y Morales (2012) nos muestran la posibilidad de mejorar la comprensión de textos expositivos mediante inferencias, integrando las mismas y fortaleciéndolas para el desarrollo en última instancia de la comprensión lectora. Lo que implica la enseñanza de la comprensión lectora, desde una perspectiva conceptual entendida como una capacidad que está por encima del plano netamente lingüístico y que confiere un proceso de interpretación de un texto, y va desde la mera descodificación hasta la interpretación personal.

La comprensión de textos expositivos representa y supone una problemática en sí misma para todos y cada uno de los estudiantes de Educación Primaria, algo que se debe principalmente a las carencias que dicho alumnado presenta en relación a la falta de formación en el uso de estrategias para obtener la información de un texto, tales como la realización de resúmenes y de esquemas. En esta dirección podemos destacar un estudio cuasi-experimental realizado por Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) en donde participaron 54 estudiantes de sexto grado de Primaria. En dicho estudio existe un grupo experimental al que se le aplica una enseñanza explícita de estrategias y por otro lado un grupo control al que no se le aplica dicha enseñanza sino una de instrucción tradicional. Los resultados nos muestran que el grupo experimental obtuvo un mayor rendimiento en una prueba de comprensión, para ser más exactos el test Evaluación de la Competencia Lectora (ECOMPLEC) (León, Escudereo y Olmos, 2012), que consigue la medición de dicha competencia a partir de diferentes tipos de textos narrativo, expositivo y discontinuo y se aplicó en pre como en post-test.

Cuando los estudiantes van aumentando en los cursos escolares, la lectura de textos expositivos se va haciendo cada vez más necesaria e importante ya que este tipo de textos se caracteriza por presentar los conocimientos al alumnado puesto que nos muestran elementos conceptuales curriculares (Goldman y Bisanz, 2002).

Sin embargo, la investigación nos deja demostrado que en Educación Primaria se usan estos textos pero que como carecen de estrategias para enfrentarse a dicho tipo de texto y que además no se les instruye en el conocimiento para poder reconocerlos y que consecuentemente esto desemboca en dificultades para llegar a comprender los textos expositivos en estas edades escolares. de hecho estos textos se caracterizan por presentar una serie de peculiaridades, tales como la presencia de un vocabulario más complejo o contenidos relacionados con las materias y en la mayoría de los casos puede no estar relacionado con los conocimientos previos del alumnado (Hall y Sabey, 2007).

Por otro lado, los textos expositivos presentan una organización y una estructura mucho más complicada que el resto de los textos. Ya que a menudo muestran hechos, datos o eventos y le confieren mayor dificultad para su entendimiento. aunque algunas investigaciones nos sugieren que los estudiantes con carencias en comprensión de algunos conceptos de los temas tratados en textos expositivos pueden llegar a

comprender lo que este texto trata de trasmitir cuando han vivenciado un aprendizaje en torno a la adquisición del conocimiento de las estructuras textuales (Williams, 2008).

Tenemos que tener en cuenta que la comprensión lectora en textos expositivos es un proceso que implica el abordaje de muchas variables tanto subjetivas que provienen del lector y por otra parte contextuales muy importantes y han de ser explicadas explícitamente y que ha de ser centrada en una serie de programas de entrenamiento de diferentes actividades para que favorezcan sin duda la destreza de comprender.

Por su parte, el texto expositivo, también denominado como informativo, tiene un objetivo muy claro que es sin duda informar o incidir en los estudiantes para ser conscientes de que se trata de un texto expositivo. Ejemplos de este tipo de texto pueden visualizarse en párrafos temáticos, en panfletos o en revistas científicas (Garret, 2000). La comprensión de este tipo de texto es esencial para el ámbito escolar ya que supone la adquisición de información en una tipología textual que es muy actual y que sin embargo apenas se agiliza en el contexto educativo. Por este motivo es esencial que se facilite la comprensión del texto expositivo es recomendable que los educandos sean expuestos a la amplia existencia de materiales que pueden motivar dicha comprensión, tales como lecturas, revistas y libros.

Aunque por otro lado se aboga por enseñar en torno a la estructura de este tipo de texto y realiza prácticas que supongan la activación del conocimiento previo, la identificación de la macro y de la micro estructura, la revisión del texto para la obtención de las ideas principales, la lectura del texto para la extracción de la información y la interpretación de dicho texto para observar los diferentes puntos de vista e incluso se pueden compartir las distintas visiones que tiene el alumnado de un mismo texto. Para Sánchez de Miguel (1993), investigador ampliamente reconocido en el proceso de comprensión de textos en el contexto escolar, contribuye en este sentido en la necesidad de resaltar que el profesorado debe estar formado en cuanto a la conocimiento de este tipo de textos en relación con las operaciones cognoscitivas y las diferencias estrategias que suscitan derivadas de dicho proceso, y en particular, de textos que tiene un carácter expositivo, y en consecuencia tener al alcance una serie de recursos que fomenten la intervención didáctica en este proceso de comprender un texto expositivo. Además este autor nos plantea que dicho proceso se presenta en el marco

escolar anidado de manera directa al aprendizaje donde nos expone un programa de actuación didáctica con la intervención multiprofesional, es decir que para el desarrollo del programa que este autor nos plantea es necesario la implicación de profesores, psicólogos y pedagogos. Tal y como Martínez y Rodríguez (1989) afirman: "La omnipresencia del texto expositivo en el ámbito escolar, tanto en el discurso del profesor como en el de los alumnos, constituye una razón importante para que pase a ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la clase de lengua" (p.45).

Para poder continuar con nuestro análisis sobre la enseñanza de los textos expositivos es inminente tener en cuenta que la formación del profesorado es esencial para una adecuada didáctica en el aula. De hecho podríamos afirmar que el desconocimiento de las características y el funcionamiento de dichos textos en las aulas, y como son los más abundantes y predominantes en dicho ámbito, constituye de manera imperante un factor ampliamente importante y reconocido del fracaso escolar, y que puede llegar a hacerse más visual y relevante conforme los estudiantes acceden a curso superiores de Primaria. Es en esta etapa de Educación Primaria donde el alumnado, que se sitúa en torno a unos 12 o 13 años, comienza a iniciarse en el razonamiento abstracto y exige sin duda el manejo de un lenguaje cada vez más alejado del entorno más inmediato. Desde esta perspectiva es de vital importancia dedicar una atención muy especial al trabajo en el aula. Dicho trabajo debe ser básicamente planificado y sistematizado de manera que se fomente el uso de los textos expositivos en esta etapa educativa. Para poder fomentar este trabajo en las clases es imprescindible entender en primer lugar la necesidad de llevarlos a cabo para la mejora de la comprensión lectora de este tipo de alumnado. Junto con esto es esencial aprovechar al máximo las situaciones que sean factibles de propiciar esta tipología textual.

Seguidamente es tremendamente importante que se dejen ver las peculiaridades de la formar en que este texto se organiza y de cómo va produciendo efectos sobre los lectores o los emisores que emitan estos textos, en relación a la incapacidad de poder trasmitirlo adecuadamente.

Por otra parte, es necesario que conozcamos una de las características más importantes de los textos expositivos, ya que debemos destaca su vertiente interdisciplinar, puesto que nos permite la doble aprovechamiento desde un punto

lingüístico y de la materia. Así el texto expositivo supone una referencia para fomentar y procurar la interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en el constructivismo de estrategias particularmente comunicativas y relacionadas con el lenguaje en general.

3.4 La comprensión lectora en textos narrativos

La comprensión lectora es una de las actividades que caracteriza al ser humano más esenciales en la sociedad de este siglo, ya que supone fuente de abstracción y de obtención de información que en última instancia se traduce en la captación de conocimientos. La comprensión lector es una de las herramientas más importantes que podemos tener para poder estar capacitados para desenvolvernos en el día a día y en la sociedad en la que vivimos, y qué duda cabe que dicha sociedad es inmensamente pensada en un lenguaje escrito.

Por otro lado, somos conscientes que la escuela supone uno de los ejes centrales para que el alumnado reciba una enseñanza de conocimientos que permitan la adquisición de otros de mayor complejidad, y que la comprensión lectora ocupa una de las mayores preocupaciones, así como el fomento de la socialización y el pleno desarrollo de del desarrollo íntegro de la personalidad del alumnado.

Desde esta perspectiva entendemos que la escuela ha de conformarse como un lugar idóneo para capacitar al alumnado para leer sino que también se les motive hacia uno de los objetivos que principalmente nos ocupa y es enseñar a comprender aquello que leen. La educación de la comprensión lectora queda reflejada en la ley educativa y se le ha aplicado una importancia indispensable para capacitar al alumnado para que consiga éxito en su escolarización desde el inicio de ésta hasta su finalización.

A pesar de estas referencias sobre la importancia que se le otorga a la comprensión lectora dentro del ámbito educativo es necesario admitir que conseguir el desarrollo de la misma de una manera efectiva no es tarea sencilla. Podemos pensar que en muchas ocasiones los docentes simplemente se centran en la decodificación del mensaje escrito dejando a un lado la extracción de la información que el autor pretende trasmitirnos. En consecuencia la comprensión se realiza desde una perspectiva simplista y superficial sin haber captado lo que realmente ese texto nos intenta dar a conocer.

Cuando se trata de un texto narrativo tenemos que tener muy claro que su imperante finalidad es contar hechos, enmarcados en un espacio determinado y sujetos a un tiempo concreto. Este tipo de textos se estructuran en tres partes diferenciadas y que las conocemos como planteamiento, nudo y desenlace. El primero de ellos sirve para de alguna manera introducir los personajes e incluso se muestra la situación o el conflicto que les sucede a los personajes. En el nudo se desarrollan los diferentes acontecimientos y se observan a los personajes actuando para lograr alcanzar sus objetivos. Por último en el desenlace es donde se resuelve dicho conflicto y se muestra el final de la historia. La narración se caracteriza por ser expuesta por un narrador, que es quien nos cuenta la historia, puede ser narrada en primera, segunda o tercera persona. Este narrador puede presentar la narración en modo dialogado, en estilo directo o estilo indirecto.

Con tales características es imprescindible que nos planteemos qué puede hacer la escuela para fomentar la comprensión lectora en este tipo de texto. en este sentido podemos destacar el trabajo realizado por Molinari y Duarte (2007) que se centran en el estudio acerca de la comprensión del texto narrativo desde una perspectiva planteada por la psicología cognitiva, en donde es importante basarse en la coherencia del texto y la representación situacional que se produce tras la lectura. Además estos autores plantean la necesidad de la creación de inferencias para establecer sucesivos vínculos mientras se está procesando la lectura.

Los textos narrativos no son semejantes a aquellos que se utilizan para leer párrafos informativos, ya que se basan en la comprensión de una serie de estructuras que son características de la narrativa. Hacer que el alumnado sea capaz de leer un texto narrativo constituye, en cierta manera, de una destreza muy distinta a la que se llevaría a cabo frente a cualquier otro tipo de texto.

Desde esta perspectiva nos planteamos si existe la posibilidad de lograr una eficaz comprensión lectora sobre un texto narrativo, lo que ha de influir en la actividad de los maestros y maestras y en la actualización de los pedagogos que han de modificar sus enseñanzas para fomentar la comprensión de este tipo de texto. De hecho entendemos que obtener y ayudar a capacitar al alumnado en la apropiación de la información de cualquier tipo de texto es una preocupación imperante en nuestra

sociedad moderna. De esta manera el profesorado debe estar implicado en el objetivo de hacer que sus alumnos comprendan un texto narrativo.

Para contribuir a este hecho es imprescindible que tengamos en cuenta que la comprensión lectora nos ocupa de tal manera que es inminentemente necesario el diseño y la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que estén desarrolladlas en este campo, que ordenen secuencias para su fomento, que establezcan objetivos reales y certeros, y por último que se planteen una serie de actividades específicas encaminadas para relacionar comprensión con la narrativa. Así, para Solé "leer es comprender" (Solé, 1987, p.18). Lo que implica que se requiere de un acto de lectura que realmente capacite al alumnado para que se active la habilidad de comprensión para que mejoren los índices que muestran los estudiantes.

Cuando el maestro o la maestra, actúa de orientador marcando unas pautas muy concretas en el proceso de comprender un texto narrativo, se reconoce fácilmente que la significación del texto va a generar niveles de comprensión más elevados.

Así mismo, el docente puede aprovechar situaciones de su entorno más inmediato o acontecimientos culturales para hacer del texto un aprendizaje más inferencial convirtiéndolo en un texto contextualizado.

Para lograr la comprensión de un texto narrativo es inmensamente necesario que el lector recurre a diferentes estrategias que han ido adquiriendo y que ponen en práctica durante el llamado acto de leer se van desarrollando estrategias de lectura que hacen que un texto narrativo sea comprendido realmente. al parecer, de alguna manera un texto narrativo será mejor comprendiendo en cuanto que dicho lector sea capaz de desarrollar de manera propia e incluso podríamos decir de forma autodidacta de la utilización de diversas estrategias y las van aplicando durante el momento que se está leyendo este tipo de texto.

Según Serra y Oller (1997) la colocación y la traslación de los conocimientos previos y de cómo el lector los organiza sobre un determinado texto narrativo y en consecuencia lo que se produce es una mayor profundización. Además podemos entender que el conocimiento sobre la estructura de un texto como puede ser un relato, puede sin duda alguna activar la comprensión de ese texto en relación con las características que fundamentan dicho texto.

Los docentes han de tener en cuenta que la estructura está relacionada con la utilización de estrategias y que para ser más exactos se ha de trabajar en las aulas para la enseñanza de la comprensión lectora en torno con los textos narrativos. Para Cooper (1990) mantienen una estructura fija y que dese esta perspectiva nos ayudará a su trabajo en las clases y en las rutinas diarias.

Cuando se produce la lectura de un texto narrativo es importante que el alumnado en un primer momento vaya identificando alguno de sus elementos tales como los personajes y a su vez es de vital importancia que se situé en relación a cómo se va desarrollando la historia. Los docentes pueden realizar intervenciones en determinados momentos para hacer que el alumnado sea capaz de dirigir su mirada hacia determinados aspectos concretos en dicho texto narrativo.

Una vez que se ha realizado la lectura de un testo narrativo cabo la posibilidad de realizar una serie de cuestiones o preguntas referidas a elementos propiamente reconocibles de ese texto, tales como sobre los personajes o la acción que los envuelve.

Un texto narrativo puede llegar a ser muy semejante al texto descriptivo, aunque hay que tener en cuenta las diversas peculiaridades que caracterizan a los textos narrativos. Aunque es muy relevante pararnos a pensar sobre cómo hacerlos viables en la enseñanza de la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria. Según Rey (2011) es fundamental que en primer lugar se inicie a los educandos en los textos descriptivos y la diferencia de los mismos a través de la utilización de diversos ejemplos en el aula, además es necesario tener muy claro las diferencias definitorias de ambos textos. Según Galera Noguera (2003) los textos narrativos se encargan de contar una acción y los descriptivos se van a situar en la intención de marcarnos como es una persona. En los textos narrativos intervienen una serie de personajes mientras que en los descriptivos se produce una visualización de las cualidades que conforman a una persona en concreto.

Aprender a leer un texto narrativo es hacer que se alcance su interpretación, es imprescindible que se consiga una instrucción basada en la práctica hasta que se logre un hábito. Para ello es imprescindible que tengamos en cuenta que los escritores de historias, narraciones o relatos llegan a trasmitir realmente su obra cuando un lector ha intervenido en dichos documentos escritos.

El lector completa la acción que el autor ha creado, cuando se dispone a adentrar en sus líneas y vuelve de alguna manera a recrear dicha historia cuando interpreta lo que ha escrito dicho autor (Laguna, 1997).

Desde esta perspectiva concebimos la lectura de textos narrativos como una habilidad en continuo desarrollo. Esto significa que al igual que otro tipo de aprendizaje de requerimiento procedimental requiere de dedicación y de práctica. Por ese motivo es esencial como ya hemos mencionado anteriormente, que es tarea del profesorado diseñar actividades y ejercicios que lleven al alumnado a una motivación incesante hacia practicar la lectura de este tipo de textos, donde sin duda alguna la meta o el objetivo primordial del profesorado es, en este caso en concreto, que los estudiantes entren en el relato y lo vivencien lo sientan como algo vivo, de modo que se consiga que lo revivan o incluso que generen asociaciones diferentes mediatizadas por sus sentimientos y emociones que les causa mientras lo están leyendo (Rosenblatt, 1983; Zarillo, 1991). De hecho entendemos que las actividades para fomentar la lectura de los textos narrativos se deben concretar en las aulas con el objetivo principal de despertar las emociones, los sentimientos y la imaginación que envuelve a los lectores.

Para Johnson (2003) la lectura de textos narrativos se puede hacer accesible a todos los niveles si se tiene en cuenta como ya hemos mencionado anteriormente la realización de actividades previas a la lectura, durante la lectura y actividades posteriores a la misma. La primera de ellas puede llevarnos a la activación de imágenes mientras que las actividades posteriores permiten al alumnado jugar con sus emociones que a su vez le ayuden a interpretar este tipo de texto narrativo.

Es necesario hacer gozar a los educandos de historias, sucesos… para motivar y hacer que su felicidad se vea acrecentada e incluso se vea expuesta a hechos que los ilusionen y los hagan desarrollarse de manera integral.

3.5 La comprensión lectora en textos literarios

La lectura atenta de textos de carácter literario puede lograr que los lectores alcancen el verdadero significado de lo que el texto pretende y que sin duda nos lleve a

un descubrimiento de lo que el creador del texto para explicarnos el mundo que trata de trasmitir en ese momento.

Uno de los hechos principales y que caracteriza es que el texto literario nos llega con la consecución de que ya supone una obra acabada y que desde esta perspectiva ya se ha producido un cambio y una trasformación porque la realidad visible se sitúa en torno con una realidad más poética e incluso más trascendental. De hecho se ha de educar al alumnado para que visualicen este tipo de texto desde una realidad paralela de la cual no estamos realmente acostumbrados a leer y que sin duda se puede hacer que los estudiantes crezcan rodeados de la literatura.

La buena literatura es apta para todos los públicos aunque en algunas ocasiones no siempre parece estar dispuestos a dejarse llevar por la misma. Ya que resulta mucho más cómodo dejarse llevar por historias esquemáticas o de gran tirada, es cuando cabe reflexionar sobre el texto literario (Moreiro, 2001).

Durante las diferentes sesiones para la enseñanza de la literatura en las aulas se pude caer en el error de una visualización de los textos desde un análisis de las características que componen a esos textos. Es preciso que para la lectura de este tipo de textos se contextualicen en un plan que podemos denominar de desarrollo integral donde las habilidades relacionadas con el acto de leer. De no ser así dicha lectura se convertirá en algo descontextualizado y con escasa significación para el alumnado.

A la hora de enseñar un texto literario en el ámbito educativo se ha de tener en cuenta cómo se plantean los contenidos y de cómo los docentes han ser capaces de llevarlos a cabo mediante no la promoción de la totalidad de las categorías literarias que conforman al texto sino de la activación de ciertas características de dichos textos. en este sentido, según Margallo (2009) es muy necesario conectar los conocimientos procedimentales y los conceptuales donde el alumnado sea capaz de discurso literaria a partir de su propia vivencia lectora.

Una aplicación de un currículum donde no se contemple, de manera certera e integral, el fomento de estrategias que aluden a la comprensión lectora para la resolución de los mismos en las aulas. Además nos inclinamos a pensar que existe la necesidad de trabajarlo de manera rutinariamente. Esto puede llevar a una desafortunada organización y estructuración que se mediatiza en esta tipología textual ya que se

caracterizan por su especificidad. Puede incluso llegar a caer en rancias y erróneas interpretaciones de estos textos, y pensar que todos y cada uno de los textos literarios se basan en un esquema predeterminado como si de alguna manera, ya existiese un análisis inexorable de idénticas categorías que conforman a esta tipología de textos.

Además debemos de reflexionar sobre diversos factores que están relacionados con este tipo de aprendizaje lector y lo que conlleva ya alteraciones en este proceso. Por ese motivo es primordial que para los estudiantes obtengan significación y doten de sustento aquello que están leyendo es imprescindible que se acuda a textos que les motiven y pueden resultarles interesantes. Junto con esto es esencial que se facilite la conversación y la toma de contacto estudiantil para promover el aprendizaje de los textos literarios y su comprensión adecuada. para que los estudiantes adquieran aprendizaje mientras están leyendo textos literarios, es imprescindible caer en la cuenta del aporte que realizan algunas materias de corte psicopedagógico que se refiere en concreto nos podemos apoyar en una serie de disciplinas como la Teoría Literaria o la Psicología Cognitiva, con lo que ambas se proponen estrategias donde el centro de todo es el estudiante sin olvidar por un momento la especificidad que como habíamos mencionado antes es característico y unívoco de los textos literarios.

Hemos de tener en cuenta la consideración de que en los textos literarios, entren en juego varios elementos que podemos señalar como inmensamente necesarios para que se conjugue dicho texto. Uno de estos elementos son los denominados contenidos y junto con esto debemos de resaltar la parte expresiva que se adopta en esta tipología textual. Dichos contenidos giran en torno a las grandes preocupaciones que el ser humano tiene tales como la propia existencia, la muerte o el paso del tiempo.

Aunque sin duda alguna a diferencia de otras materias como la Filosofía, en la Literatura las formas expresivas que se halla muy relacionado con lo que el autor pretende trasmitir en cada una de sus proposiciones. Tal y como Todorov (1991) comenta: "…a ese precio la literatura no es más que la expresión de ideas que es ilícito aprobar o contradecir. Ahora bien, justamente no lo es: es un juego formal de sus elementos y al mismo tiempo una instancia ideológica (así como muchas otras cosas); no es solamente búsqueda de la verdad" (p.174).

Una propuesta didáctica sobre la lectura de textos literarios debe contemplar sin duda la profundización en relación a ambos elementos, es decir que tenga en cuenta tanto la estructura del texto como las formas expresivas que lo conforman. No debemos dejar abandonado ninguno de esos elementos ya que su coexistencia en las aulas hará posible la articulación significativa de los textos literarios en los centros escolares porque esto es lo que realmente es importante en la enseñanza de estos textos.

Desde esta perspectiva s se anula alguno de ellos dejándolos a un lado ninguno de ellos ya que si no será más beneficioso dedicarse a la enseñanza de otro tipo de textos, dejando el literario. Ya que si no queda contemplada convendría sin lugar a dudas estudiar y trabajar en el aula textos no literarios. Ya que precisan de su adecuada proyección y su efectiva enseñanza para el alumnado.

Para Muller (2001) es necesario plantear como objetivo primordial la intensificación de un aprendizaje que dote de significación a los educandos; de manera que sean capaces de entender al autor o autora desde una comprensión integral. Esto lo lograrán mediante el conocimiento de la trasmisión ideológica y sentimental que pretende trasladar los escritores de las obras literarias.

Otro referente importante a tener en cuenta son as diferentes interpretaciones que se pueden deducir a partir de un mismo texto literario, y puede ser que cada una de estas interpretaciones se refleje a partir de los conocimientos previos de los lectores.

En palabras de Méndez (2000): "…todas esas interpretaciones pueden plantearse a partir de lo que dice el texto. Ello nos indica que el texto literario admite múltiples lecturas, pero ¡mucho cuidado! no admite cualquier lectura" (p. 38).

Por lo tanto se pretende que desde la escuela se consiga la enseñanza de textos literarios y en muchas ocasiones se perciben desde una perspectiva inmensamente y puramente teórica o solamente desde el estudio de las posibles figuras retóricas que lo componen. Pero de esta forma el texto literario no se llega a comprender realmente ni tampoco se llega a vivenciar ni se consigue que el alumnado lo dote de sentido. Además no resulta coherente que se use en las aulas un material para el análisis de los distintos elementos de los textos literarios, y se llega a formular una lista con aquellos temas y se justifica la presencia de estos indicadores por la simple mención de alguno de estos elementos (Méndez, 2006).

Exponer una serie de ideas esenciales, los cuales nos ayudan a entender el proceso que se lleva a cabo durante la lectura y también se plantea el papel que los docentes juegan en cuanto ejercen su labor como profesionales para facilitar la enseñanza de la destreza lectora es de lo que se encarga Smith (1983) en su libro *Comprensión de la lectura*. Desde esta perspectiva aborda una orientación metodológica para fundamentar nuevos aires en relación con la comprensión lectora de textos literarios en confrontación de la enseñanza tradicional y que, aún hoy en día, incluso de forma inconsciente, están muy presentes en las rutinas y en el hacer diario o en algunos de los hábitos de muchos docentes en relación con la comprensión de un texto literario.

Tal vez una de las cuestiones principales que este autor nos plantea, la cual es imprescindible y puramente esencial para la didáctica de la enseñanza de la comprensión lectora en textos literarios, y que sin duda y según este autor reside básicamente en el trabajo de aquella información que se considera no visual y es la que se denomina conocimientos previos. Ya que la lectura solo en parte, podemos afirmar, que es visual en cuanto que decodifica las grafías, pero gran parte de lo que un alumno lee no lo ve, es decir que lo trasfiere para entenderlo, gracias sin lugar a dudas aquel conocimiento que posee del mundo y el entorno que le rodea.

Desde esta perspectiva es fundamental que para que se haga efectiva la comprensión de textos literarios se exija al alumnado tareas de pre-lectura para que de alguna manera pongan a dicho alumnado en entre aviso y consiga estimular la atención sobre el texto haciendo que se pongan en marcha los conocimientos previos. además logrando que el alumnado trace un camino estrecho entre aquellos conocimientos que poseen del mundo en relación con el texto que va a leer, y que sin duda alguna, dicha estimulación ha de estar orientada para tratar de aportar sentido al texto literario y hacerlo significativo, y que en ultima instancia es fundamental que se cree la necesidad o el deseo de leer el texto literario fomentando que un educando quiera leer un texto de estas características, es lo que para Rivers y Temperley (1978) debe mantener en un estudiante para que pretendan leer dichos textos, y se basa principalmente en obtener información por curiosidad, para saber lo que está pasando en la historia, por placer o para alcanzar la emoción y los sentimientos que se desprende en esta tipología textual y por ultimo para poder participar en un juego o en alguna dramatización.

Para Grellet (1981) no se puede abordar la comprensión de un texto literario como si tan solo fuese la suma total de una serie de frases sino como una macroestructura de párrafos. También incide en la realización de tareas con tendencia a la globalidad e ir haciendo de la comprensión una actividad de manera cada vez más progresiva, ya que no se le puede pedir al alumnado que centra su atención en el más mínimo detalle sino que se base en la idea amplia que el autor pretende ofrecernos y que poco a poco se vaya adentrando en las características únicas que caracterizan a estos textos. Para este mismo autor la lectura de textos literarios debe integrarse al significar una destreza lectora en sí misma, la consecución hacia otras determinadas destrezas, ya que en la vida real ningún ser humano lee de forma aislada, puesto que tanto antes como después de la lectura, se habla o se escribe a partir de lo leído. Junto con esto además propone la necesidad de realizar actividades flexibles y variadas que no estén alejadas del texto y que estén encaminadas hacia el por qué vamos a leer ese determinado texto.

El propósito del ejercicio que se pretende que el alumnado lleva a cabo ha de estar muy claro y no deben confundirse actividades de lectura para conseguir un tipo de medición como la obtención de la velocidad lectora cono lo que estamos tratando de exponer referente a la comprensión de un texto. Recordemos que en esta tipología textual el significado no es totalmente inherente al texto, sino que como ya hemos dicho en apartados anteriores cada lector da su propio significado a lo que lee, según sus propias expectativas y los conocimientos previos característicos de este lector o lectora. Esto nos lleva a pensar en la importancia de hacer de la lectura de textos literarios una habilidad activa, para la que es necesario el desarrollo de la capacidad que posee el alumnado para la realización de inferencias y que seguidamente los invitemos a fomentar la adquisición de una habilidad interpretativa cada vez más independiente. Esto puede de alguna manera relativizar algunas medidas para conocer la competencia lectora del alumnado y nos pone de manifiesto la importancia de no imponer una interpretación de los textos literarios de los educandos. De no ser así, lo único que conseguiremos es obtener del alumnado insidia y desconexión con la tarea de leer un texto literario.

En relación con aquellas técnicas o estrategias de lectura de textos literarios en las aulas para desarrollar la capacidad o habilidad lectora del alumnado, podemos afirmar que son básicamente las mismas que se pueden proponer desde la

caracterización de una lengua materna. Para Grellet (1981) se pueden usar diversas estrategias y técnicas mediante una amplia gama de ejercicios que se dirijan a entrenar habilidades concretas para la mejora de la lectura de textos y que van encaminadas a la comprensión de la captación del propósito del texto. En este sentido Cassany (1994) muestra las actividades de la lectura mediatizadas por los materiales que se utilice, el fomento de la memoria, la adquisición de inferencias y el tipo de lectura que se realice en el aula o en cualquier ámbito educativo. En este sentido podemos hacer un alegato a favor del trabajo incesante que realizan los educadores y docentes en relación con la enseñanza de texto literarios en dichos ambientes literarios. Tal y como afirma Mata (2004): "Lee infatigablemente cuanto caiga en tus manos, piensa siempre en el porvenir de tus alumnos. Haz de los libros y de la lectura tu personal compromiso a favor de los niños y de la vida, convierte la literatura en un elemento tan primario como el alimento" (p. 134-135).

Una propuesta didáctica llevada a cabo por Blanco (1998) nos resulta importante ya que se realiza para mejorar la competencia lingüística mediante la aplicación de estrategias que aborda la comprensión lectora en general y la realización de comentarios de textos literarios. Para ello plantea la confección de actividades de pre-lectura encaminada principalmente para acercar el conocimiento del alumnado al entorno más cercano del alumnado justificando dicha lectura a través de la reflexión.

Para esta misma autora es esencial conciliar la flexibilidad de los materiales y la adecuación de los mismos al texto que están leyendo. Sin olvidar que el docente también debe adecuar dicho texto a sus conocimientos previos para poder hacerlo significativo para su alumnado. Desde esta perspectiva podemos entender que el profesor obtiene un sentido del texto, que en primer lugar lo ha confrontado con sus conocimientos previos y sus expectativas, consiguiendo que finalmente lo interprete y después se lo brinda a sus estudiantes ayudándolos a integrar la información y a interpretarla. Pero sobre todo y principalmente se refiere a cómo enseñar y a cómo hacer que la comprensión de textos sea llevada a cabo en las aulas.

La buena enseñanza de la literatura ha de ser principal para los estudiantes desde una perspectiva creativa y motivante, para que dicho alumnado se encuentre agusto y confiado mientras aprenden de los textos literarios. En este sentido estaríamos

resaltando el hecho de concretizar una didáctica de la literatura, que en nuestro caso, podrimos encuadrarla dentro de la denominada literatura infantil y que según Núñez (2009) debería estar dirigida hacia la caracterización de la funcionalidad de dicha enseñanza y relacionada con la consecución del fomento de la competencia lectora y literaria. Entendiendo como competencia lectora una conceptualización aportada por Rienda (2014) sobre la asimilación sociocultural de un determinado texto, mediatizado por la actuación del receptor, así como por la producción especifica característica de las obras literarias, obtenida en dicho acto e interrelacionada con las competencias genérico-instrumentales tanto para la manifestación de la información dentro de la competencia comunicativa como para el fenómeno de la didáctica de la literatura.

3.6 La relevancia de la comprensión lectora en textos

La comprensión lectora en textos es una habilidad básica para el desarrollo de los seres humanos sobre la cual se perfila una serie de capacidades complejas unidas tales como el uso de la memoria, la utilización de la percepción o el impulso del pensamiento crítico. El desarrollo de habilidades que confieran la comprensión lectora de distintos tipos de textos es esencial para que se dote de herramientas para la vida académica, laboral y social de los estudiantes.

La comprensión lectora a la hora de enfrentarse a un texto es un indicador fundamental a la hora de realizar una serie de proyecto por parte de las autoridades gubernamentales; así como un indicador que señala sin duda a la concepción que tenemos sobre el concepto de calidad educativa. Un ser humano que comprende un determinado texto que lee es capaz de lograr desenvolverse con mayor manejo y habilidad ante las diferentes y sucesivas situaciones que se le van planteando y que sin duda alguna están relacionadas con un mejor y más profundo desarrollo profesional y social. Lo que hará de esa persona alguien más eficiente para la sociedad actual, que requiere a hombres y mujeres habilidosos en la lectura de textos.

La carencia en relación con la comprensión lectora provoca falta de eficacia y no está unido con la idea de progreso social. Entender y comprender un determinado texto es un requisito necesario en el desarrollo integral del alumnado, ya que es preciso que logre llegar a ser un adulto que contribuya al desarrollo de su propia familia y al impulso del país al que pertenece.

La relevancia comprensión lectora de textos radica como un dato marcada para que las empresas lleguen a conseguir acuerdos y a tomar decisiones sobre planes y proyectos de inversión y desarrollo económico. En efecto, las capacidades que tienen los trabajadores de una determinada organización económica requieren que el personal esté capacitado para leer textos y supone un dato de vital importancia para la confección de la jerarquización en dichas empresas. Desde esta perspectiva entendemos que ser efectivo en relación a la lectura hará o posibilitará la obtención de un puesto de trabajo e incluso que brinda la posibilidad de alcanzar la oportunidad de ostentar a una mejor posición dentro de una determinada empresa.

La escuela debe ser un agente muy implicado en el fomento de la lectura de textos que se fundamente principalmente en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes intensificando su capacidad constructiva e interpretativa para captar la intención comunicativa de esos textos. Por este motivo es necesario que el profesorado se sienta parte en esta labor para que se involucre en el proceso que se produce durante la comprensión de textos y así ayudar al alumnado a superar los obstáculos que se les vayan presentando, para que desarrollen una lectura comprensiva a partir de un determinado texto y que se pone de manifiesto en cualquier ámbito educativo.

Leer un texto no es sencillo y llegar a comprenderlo, siempre y cuando se haga con el fin de poder entender y si no fuese de esta manera carecería sin duda de sentido alguno. Un texto es comprendido cuando el lector es capaz de dotarlo de significado, cuando a partir de lo que lee puede llegar a relacionarlo con lo que ya conoce y con lo que es de su interés.

Por lo que la relevancia de un texto reside principalmente con la habilidad para comprender y esto a su vez está integrado con la visión que cada persona o estudiante posee del mundo y en consecuencia tampoco se puede pretender la obtención de una unificación en la interpretación de lo leído. Ya que leer un texto, es mucho más que descifrar un conjunto de signos, es lo que podemos denominar un acto de razonamiento en sí mismo, porque dicha relevancia se sitúa en la adecuada construcción de una interpretación del mensaje que se expone.

Gracias a la comprensión textual se van adquiriendo una serie de habilidades que le irán ayudando al proceso y al desarrollo de diversas operaciones tales como el

reconocimiento de información, elaboración de ideas, análisis de dichas frases y párrafos que lo componen, la formulación de opiniones y la interpretación de imágenes.

La comprensión lectora de textos se define como una práctica o una habilidad existente en casi todas las situaciones de la vida estudiantil, tales como la familia, la escuela o cada vez que sale a la calle. En todas las materias a las que se enfrentan los alumnos se encuentran frente a un texto escrito para conocer información, la realización de una serie de ejercicios o para la preparación de una prueba teórica. Sin embargo, al estar en contacto o frente a frente con el libro o cualquier aspecto escrito, los estudiantes presentan deficiencias en la utilización de las estrategias correctas para descubrir lo que pretende trasmitir con dicho texto. Esto puede ser motivado a partir de una enseñanza en comprensión lectora y de una práctica de la lectura de textos que ha centrado su interés vascamente en la importancia de desarrollar tan solo una serie de habilidades simples e inconexas, relacionadas con la descodificación o la transcripción mecánica de los mensajes escritos y, principalmente, se ha puesto el énfasis en una enseñanza de reglas ortográficas de manera descontextualizada.

La comprensión lectora en textos tiene relevancia en cuanto que es una de las actividades que más contribuye a la formación y al desarrollo integral de los seres humanos, independientemente de cuáles sean sus dimensiones, ya que ayuda a la mejora mental y se consigue una adquisición de una organización cada vez más compleja a nivel cognitivo, contribuye además al aprendizaje de una serie de valores por lo que se realiza un crecimiento de la dimensión emocional y junto con estas dimensiones podemos hablar de la pragmática ya que se infiere en su capacidad y en su habilidad para realizar la función de comunicación. Debido a la práctica diaria de la lectura de textos escritos se permite al alumnado tener una visión más profunda y diferente del mundo que le rodea, además posibilita el acercamiento a otras realidades, la ampliación de los aprendizajes y los conceptos culturales, la fundamentación de un pensamiento crítico y el fortalecimiento de la imaginación y la ilusión por conocer aquello que le rodea. La importancia de la lectura de textos radica y queda reflejado en que supone aprender a aprender, porque ayuda en la adquisición de la independencia y la autonomía en la consecución de sus propios aprendizajes.

Leer un texto es una destreza que va más allá de la simple y sencilla descodificación, traspasa los límites que se sitúan dentro de los márgenes que refleja la

información explícita del texto. Los educandos, a partir de los conocimientos previos que ya están integrados en su esquema mental y los propósitos que tanto la lectura como los estudiantes mantiene durante el acto de leer un determinado texto, así que es el mismo estudiante el que otorga un sentido propio y característico a lo impreso en una relación permanente y constante que se dibuja entre el autor, el contexto y los estudiantes. En este proceso definido por su complejidad, quien realiza el acto de leer se organiza en torno a un conjunto de habilidades y de capacidades tales como la distinción de información relevante, la visualización y la concretización de la intención comunicativa, junto con el ensamblaje de diferentes inferencias desarrolladas a partir de información nueva, la abstracción de diversas conclusiones y por ultimo podemos hacer hincapié en la emisión de juicios críticos tan importante para la interpretación y la verdadera captación de lo que se pretende con el texto.

Para que se obtenga todo el rendimiento posible al acto de tratar un texto ha de hacer a través de un tratamiento responsable de la lectura, en donde se tenga muy claro las pautas a seguir y queden muy encuadrados los objetivos para conseguir realizar esta actividad lo más fructíferamente efectivo, además no se puede ni se debe atribuir todo el peso de estas actividades a los tutores escolares ni tampoco a los padres, ya que de ser así quedará ejercitado solo en algunos aspectos y en un tiempo muy parcial de la vida de los estudiantes. Esta tarea debe involucrar a todos y cada uno de los docentes y familias que están relacionados con los alumnos y alumnas. Por eso es que no le falta razón a Cassany (2000) cuando afirma qué clase de lengua se hace en todas las *materias*. Consecuentemente, en la etapa de Educación Primaria, es competencia de todos y cada uno de los docentes que componen el claustro de profesores de cada uno de los centros educativos, sentarse a reflexionar sobre la enseñanza de la comprensión lectora en textos y de los aspectos tan relevantes que ejercitarla produce en los jóvenes para su desarrollo en la sociedad. Por este motivo es responsabilidad de dichos claustros incorporar estrategias para la confección de actividades que vayan encaminadas a su desarrollo independientemente de la área curricular, sin que esto afecte a los propósitos particulares de cada área, para que unidos bajo un mismo fin común se desarrolle y se consiga fortalecer la comprensión lectora en determinados textos de los aprendices.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la práctica de la lectura de textos debe suponer el establecimiento de diversas estrategias que se definen como indispensables para que los estudiantes sean autónomos y críticos. Junto con esta idea

debemos decir que la lectura de textos ha de significar una actividad placentera, la misma que a través de la repetición sea convertida en hábito, fluya con naturalidad en la rutina diaria del estudiante. Desde esta perspectiva, nada de esto podrá llegar a lograrse si tratamos de imponer rutinas y actividades muy alejadas de los intereses del alumnado, donde se integren estilos que no van a conseguir que el alumnado se implique en dichas actividades.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora queda enmarcada dentro de las actividades que se realizan para la comprensión textual, y supone a su vez, lo que podemos denominar como una de las herramientas más relevantes de ahí que en este apartado se esté dedicando a la exaltación de la comprensión lectora de textos. Estar caracterizado por contener un amplio carácter transversal que sin duda alguna va a conllevar en la obtención de efectos colaterales que influyen sobre el resto de las actividades académicas, sociales y familiares, por tanto, las dificultades y las carencias que un aprendiz muestre en cuanto a la comprensión de textos se refiere, quedan impuestas y se visualizan claramente ya que se transmiten incluso al resto de las áreas curriculares (Cirino y Fletcher, 2009). En este sentido podemos destacar la visión que nos aporta Núñez (2003) en relación a la responsabilidad que posee todo el profesorado, independientemente de su área de conocimiento, de incidir sobre una atención más especial hacia el lenguaje mediante una serie de estrategias didácticas, formas de organización del trabajo en el aula, y la comunicación reciproca ente el docente y el alumnado para reaccionar ante posibles déficits de origen o tipología lingüística.

Los aprendizajes que se derivan tras la comprensión de un texto, como por ejemplo la interpretación de la información, así como la obtención de los problemas que se derivan de no comprender adecuadamente, podrían generar un desarrollo caracterizado por la insuficiencia o carencias que quedan reflejadas en el desenvolvimiento del alumnado. Por ese motivo, se precisa que la comprensión textual encierre un tipo de lectura como un proceso complejo que cada aprendiz realiza por sí mismo, para que suponga la extracción de los conceptos que está leyendo, discernir entre párrafos relevantes de aquellos que no lo son y asimilar conocimientos anexándolos con los ya existentes.

Las experiencias sobre la comprensión de textos indica la existencia de evidencias que muestran los estudiantes que han sido entrenados para alcanzar la

competencia de la comprensión lectora suelen hacer efectivo el uso de determinadas estrategias de comprensión, mientras que aquellos con carencias de comprensión lectora en textos hacen un uso escaso de estrategias para facilitar la comprensión y en este caso, serán incapaces de usar sus propios conocimientos previos, además les resultará prácticamente imposible realizar determinadas inferencias que le ayuden a comprender ese texto, y consecuentemente tampoco estarán capacitados para la utilización de sus habilidades metacognitivas.

Paris, Wasik y Tuner (1991) abordan varias razones por las cuales los estudiantes deben adquirir una adecuada competencia lectora, ya que es relevante para su educación en relación con la comprensión de textos y de ahí que nos ayuda a conceptualizar la importancia de dicha comprensión, en cuanto que este acto permite organizar el texto, su desarrollo permite a vez el establecimiento de otras habilidades como la memoria, puede incidir en la adquisición de otra serie de aprendizajes de otras áreas curriculares y fomenta el hábito de leer que ha de suponer una de las principales preocupaciones para el profesorado y todos los profesionales que están trabajando en tono a lo que entendemos por enseñanza de una certera costumbre que fomente la formación y el desarrollo de múltiples estrategias para adquirir la comprensión lectora de textos en los educandos.

3.7 Cómo mejorar la comprensión lectora en textos

La comprensión lectora es uno de los temas con más vigencia y actualidad del momento educativo y ha conseguido influir en nuestro sistema de enseñanza, de hecho es un tema que preocupa seriamente esencialmente desde la publicación del informe PISA 2000 (OCDE, 2001), donde se reflejaba un resultado sumamente inferior de España con respecto a los otros integrantes de dicha organización. Esto ha supuesto girar la mirada hacia los centros escolares y se ha traducido en un aumento de presión hacia los mismos para que consigan la mejora de la comprensión lectora e incluso ha quedado recogido en las leyes educativas.

Esta presión sobre los centros ha supuesto que uno de sus objetivos primordiales sea la enseñanza hacia la comprensión lectora aunque cada centro ha de aferrarse a unos métodos y debe tratar de buscar y formar a sus alumnos en base a sus propios recursos para la adquisición de la comprensión lectora lo más fiablemente posible. Por ese

motivo existen diferencias dispares en cuanto a su tratamiento en los centros escolares, ya que algunos de ellos se centran en la animación de la lectura. Otros sin embargo han decidido posibilitar la mejora de la comprensión lectora a través de la confección de mapas conceptuales o la extracción de las ideas principales basado en el modelo de Kintsch y Van Dijk (1978). Sin embargo, aunque sus esfuerzos son incesantes, estas actividades en muchas ocasiones por desgracia no resultan lo suficientemente eficaces y no parecen solucionar las carencias y dificultades que nuestros estudiantes presentan cuando se encuentran frente a un texto. Donde el alumnado en situaciones lectoras es incapaz de situar la idea principal o de simplemente realizar la confección de un resumen y en estas situaciones se observa que el alumnado no puede llevar a cabo actividades que supuestamente deberían acceder a la mejora de la comprensión lectora. Aunque por otra parte, tenemos que entender que cuando un estudiante es capaz de realizar algunas de las actividades que hemos citado anteriormente es porque ha llegado a comprender el texto aunque podemos darnos cuenta que lo se refiere a nivel del contenido. Desde esta perspectiva deberíamos plantearnos si dichas actividades realmente mejoran la comprensión lectora si entendemos como definición de ésta, que para comprender se debe obtener del texto una conclusión o una serie de deducciones.

Desde la perspectiva educativa, disponer de actividades que mejoren la capacidad del alumnado para comprender es fundamental para el aprendizaje en particular y en general, ya que la comprensión es una habilidad necesaria para que se produzca dicho aprendizaje y para adquirir conocimiento. De hecho existen numerosas dificultades que son conducidas por las carencias de habilidades que presenta el alumnado para leer comprensivamente. En las programaciones didácticas, la lectura ha de ser una habilidad imperante es un método de comprensión que consigue que el alumnado acceda al mundo social y cultural que le rodea. tener garantizado la obtención de una real competencia en lectura comprensiva es un gran avance para posibilitar el acceso al conocimiento escrito, y en esta cuestión en los centros educativos, así como en cualquier ámbito referido a este contexto es primordial la adquisición de dicha competencia para que los estudiantes sean capaces de trabajar en torno a una serie de letras impresas, de buscar información, de organizarla y de saber secuenciarla para obtener un significado de la misma, además es muy necesaria para la interpretación de imágenes, datos, o gráficos que se le presenten al alumnado.

En la consecución para poder desarrollar dicha habilidad lectora comprensiva se producen una serie de contratiempos a los que se debe intentar estar en alerta para de alguna manera mediar para eliminar asperezas en las posibles dificultades y carencias que se produzcan durante la adquisición de dicha destreza, las cuales pueden derivarse a una escasa integración de estrategias lectoras y sobre todo en relación con el uso de las mismas, y que sin duda pueden provocar que hacen que los educandos aborden a lectura desde la evitación, la insidia y la falta de atención. En el abordaje de estas posibles carencias hemos de detenernos a reflexionar sobre cómo puede mejorar la comprensión lectora de textos es tratar de identificar y de centrarnos en el papel o en el *rol* del profesorado y de cómo puede mediatizar para que se produzca un incremento en los niveles de comprensión de los estudiantes. Para ello es muy importante que el docente tenga en cuenta los intereses de sus alumnos, sus gustos y preferencias, ya que ha de tratar de estimularles mediante textos que consigan llamar su atención, puede de hecho usar textos con diversas temáticas como los que se basaban en elementos deportivos, en algún deportista en concreto o en alguna actriz o cantante. A partir de estos textos se puede lograr captar la atención de ese alumnado y de esta manera enganchar el texto en primera instancia con sus conocimientos previos a nivel cognitivo.

Por otro lado es esencial que el alumnado conozca algunas de las características que definen un determinado texto y que pueden girar en torno a los componentes que caracterizan el texto, lo que promoverá que a partir de un texto que haya captado su interés, se logre realizar una serie de estrategias tales como interpretar, inferir o contrastar, sobre todos y cada uno de los párrafos que componen el propio texto. Desde esta perspectiva cognitiva y metacognitiva se puede intentar crear una posible apertura hacia la reflexión que nos ocupa en relación a cómo mejorar la comprensión de textos, esto quedará justificado si se deriva en actividades que propicien el dialogo y la tomo de conciencia de los textos tales como ¿Has comprendido el texto? ¿Te recuerda a algo este texto? ¿Podrías resumir en una oración el texto?

Una de las formas estudiadas e investigadas para trabajar la comprensión lectora es mediante la construcción y la realización de inferencias y su entrenamiento diario en el aula, lo que nos puede llegar a sugerir otra de las formas de cómo se puede llegar a mejora la comprensión lectora en diferentes tipos de textos. La creación de inferencias consigue que se construyan redes o nudos de pensamiento cada vez más complejos y

hacen que los estudiantes evolucionen en relación con su capacidad de comprender Según Ripoll, Aguado y Díaz (2007) la comprensión lectora puede verse mejorada mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. Dichos autores nos muestran una investigación sobre una experiencia con alumnado de 2º de la ESO. Demostraron que el grupo de alumnos que llevó a cabo dicho programa mejoró respecto a aquellos que no lo realizaron, aunque podemos afirmar por otro lado que la diferencia no fue significativa, y que según los propios autores se le puede atribuir al poco tiempo en la intervención con dicho programa.

Para mejorar la comprensión textual es imprescindible la realización de actividades que usen una estrategia de trasfondo y que sin duda dicha estrategia les suponga a los educandos una facilitación progresiva. De esta manera además se consiga que si a partir de un texto el alumnado debe ser capaz de construir significados para alcanzar logros en torno a esta necesidad de aprendizaje. Dicha estrategia ha de verse realizada en rutinas diarias y ha de estar ensamblada directamente con los procesos mentales que se ponen de manifiesto en este proceso lector.

Para lograrlo es esencial y extremadamente preciso que el profesorado y los docentes e incluso las familias dediquen su tiempo a la mejora de la lectura de textos. Para ser más exactos el profesorado debería incidir en la incorporación de prácticas didácticas dedicadas a dicha mejora independientemente de cuál sea su área de conocimiento. Será por tanto imprescindible mediatizar su enseñanza a través de una serie de hábitos, como manifestaciones dialogadas que permitan la reflexión, el pensamiento crítico y el entendimiento de las lecturas desde distintas perspectivas. No obstante podemos entender que este tipo de enseñanza no es fácil e incluso precisar la formación en torno a esta habilidad y que sin duda alguna ha de ser llevada a cabo mediante una enseñanza más demoledora y con unas actividades que denoten más intensidad y que se produzcan a más largo plazo en el tiempo. Por este motivo se precisan de docentes con suficientes recursos para propiciar actividades que le lleven a poder realizar indagaciones sobre las habilidades para comprender que tiene su alumnado, tales como la observación y como no la identificación de carencias para que posteriormente lleguen a plantear una propuesta didáctica veraz y real.

Es preciso que el profesorado sea consciente de las dificultades que presentan los alumnos y que acuda a materiales teóricos para profundizar en el conocimiento de diferentes estrategias o de nuevas investigaciones en torno a esta temática para poder mejorar en la adquisición de dichas estrategias en busca de cómo hacer posible una mejora de la comprensión textual. Además es necesario plantear actividades para captar las ideas centrales de los textos, tales como la escucha activa de un texto o la visualización de alguna imagen puede lograr que se consiga la comprensión completa de un determinado texto sin que ello le provoque mal estar al alumnado.

Junto con estas actividades se puede hacer que los alumnos lean diferentes materiales como los periódicos, los libros, cuentos, fabulas, adivinanzas, poesías, recetas, instrucciones, descripciones…ya que crear un ambiente propicio para el uso de diferentes materiales en el aula hará que el alumnado sea capaz de hacer de la lectura comprensiva de textos un potente y álgido instrumento para su desarrollo como ser humano y ser social y democrático. En este sentido Jolibert (1992) apunta a la necesidad de formar niños capaces de crear textos, ya que aprender a leer supone principalmente les ha de llevar a entender textos completos y por este motivo se ha de acercar al alumnado a la creación textual.

Sin embargo otras actividades pueden ir encaminadas a buscar palabras, a plantear una determinada situación a partir de un texto y que ellos continúen con la historia o que realicen un final diferente, hacer que el educando ilustre el texto explicando lo que ha dibujado, conseguir que dramaticen el texto…estas pueden ser algunas acciones que lleven al alumnado a mejora en relación con su propia habilidad para comprender cualquier tipo de texto que lea y es más, ha de conseguirse que disfruten mientras lo llevan a cabo sin necesidad de imposiciones ni restricciones.

Para Sánchez, Orrantia y Rosales (1992) existen deficiencias relacionadas con el uso estratégico de la temática del texto lo que lleva a los lectores a tener dificultad en cuanto tiene que asimilar la información más reciente, así que consecuentemente el significado de dicho texto pierde coherencia.

Para Bullido, Serrano y Vico (2011) la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes es uno de los métodos más eficaces para prevenir y eliminar el fracaso

escolar junto con la incapacidad del alumnado para adquirir conocimientos básicos que ayuden a su desenvolvimiento en la vida. En su estudio cuasiexperimental realizan un grupo control al que le suministran un cuadernillo resumen con diversa técnicas de estudio y al grupo experimental también recibe un cuadernillo y además el refuerzo de un logopeda quien trabaja con el alumnado una serie de técnicas de estudio en el aula siguiendo el método impulsado por Robinson. Obteniendo como resultado que aquella clase que ha recibido la guía y el tratamiento de las actividades y de los ejercicios mediatizados por la logopeda mejora estadísticamente la comprensión lectora de ese grupo de experimentación. Desde esta perspectiva podemos reclamar en el aula más recursos y más especialistas que evoquen sus fuerzas para potenciar la mejora de la comprensión lectora en textos.

Estos autores inciden en el estudio de la comprensión lectora en cuanto a su relación con el bajo rendimiento y el elevad índice y nos siguieren la necesidad de implementar un método que desarrolle la comprensión lectora para atajar una de la mayores preocupaciones de nuestro siglo. Para dichos autores es principal aplicar una serie de técnicas que estén encaminadas a la mejora de ambos, y aunque supone un reto, han de insertarse dentro de una enseñanza sistemática organizada que repercuta en la adquisición de esta habilidad en el alumnado.

Para Martínez y Rodríguez (2011) evaluar las estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC mediante un estudio, obtuvieron que la estrategia con utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación la mejora de la comprensión se elevó en los estudiantes. Desde esta perspectiva podemos plantearnos el uso de las tecnologías en las aulas como medio para potenciar el trabajo con los textos con el alumnado. Tal vez de esta manera se consiga atraer la atención de los estudiantes y con ello hacer que se interesen por cualquier tipología textual bien sea de tipo narrativo, de tipo textual o literario. Alcanzar que se pretende con el texto, es decir cuál es su objetivo, o incluso capacitar al alumnado para ser capaz de conseguir la habilidad de interpretar y asimilar lo que se trata de leer. Cabe la posibilidad de que sea un hecho mediante el uso de las nuevas tecnologías en el aula, y para ello sería muy necesaria la implementación de estrategias de comprensión lectora que giren en torno a los textos mediadas por TIC. Ya que en contraste con la apatía y la insidia que produce la lectura en algunos estudiantes, se observa por otro lado la expectativa positiva que se genera

con el uso de los ordenadores en el aula, lo cual implica que los profesionales de la educación se cuestionen sus propias maneras de enseñar a leer textos y su metodología en relación con dicha lectura textual. De esta manera Casany (2006) la lectura contemporánea seria "para los niños de hoy, adultos del mañana, leer y escribir ya debería ser manejar webs, elaborar hipertextos, correos electrónicos, conversas a través del chat" (p.45), desde esta perspectiva ha de hacerse uso de las nuevas tecnologías en el aula para que se produzca un mejora de la comprensión textual en textos y para que el alumnado sea habilidoso para ampliar algunas de las habilidades que posee hacia nuevos horizontes incluso hacia nuevos rumbos de aprendizajes, tales como la búsqueda de información y la organización que exige un conjunto de nuevas competencias.

CAPÍTULO 4- LA LECTURA EN VOZ ALTA

CAPÍTULO 4- LA LECTURA EN VOZ ALTA

4.1 Lectura: concepto, competencia lectora

> La lectura, para mí, es un medio, es un medio para pensar. Una manera de decirlo es que la literatura nos da imágenes con las que pensar. O para usar la palabra de David Krech, [1]la literatura nos da imágenes para perfink (percibir, sentir, pensar). Lewis[2] lo expresa de otra manera. Cuando leemos, dice, nos volvemos mil personas diferentes y aún así seguimos siendo nosotros mismos.
>
> Chambers (2007, p.21)

La lectura como afirma este autor es un medio a través del cual los seres humanos generan pensamientos. La lectura se puede identificar con un vehículo que nos puede hacer viajar, descubrir, sentir… La lectura supone la capacidad de descifrar símbolos y a través de un código poder llegar a entender lo que esté escrito. Supone además uno de los aprendizajes más importantes e indiscutibles para configurar el desarrollo integral del alumnado, de hecho, la lectura contribuye esencialmente a que los alumnos y alumnas se desenvuelvan mejor en distintos contextos (Carney, 1992) y sean capaces de adaptarse a los mismos de manera eficiente. Se entiende por lectura el proceso de aprehensión de determinadas clases de información contenidas en un particular soporte que son trasmitidas por medio de ciertos lenguajes (Belinchón, Igoa y Rivére, 1992); leer es atribuir significación al lenguaje para poder extraer el sentido que queda implícito en cualquier texto escrito. En esta línea podemos encuadrar lo que para Ferreiro y Palacio (1982) significa leer que va más allá de identificar palabras y llegar a ponerlas juntas para poder lograr y conformar textos significativos ya que aprender a leer ha sido considerado como la capacidad basada en el reconocimiento de palabras y la adquisición de un vocabulario que se visualizan a simple vista.

---

[1] David Krech es un psicólogo social que realizó una serie de investigaciones con los animales para observar los comportamientos. De este autor destacamos su obra *Psicología social* escrita en 1977.

[2] Lewis Carroll es el seudónimo por el que es conocido en la historia de la literatura Charles Lutwidge Dodgson. Caracterizado por ser matemático, fotógrafo y escritor; conocido sobre todo por su obra *Alicia en el país de las maravillas.*

La lectura y la habilidad lectora han sido estudiadas y analizadas desde distintas perspectivas (Dubois, 1991; Méndez, 2006), en torno a diferentes pretensiones, en relación con los momentos históricos de la sociedad y según la rama del saber que se ha ocupado de avanzar en esta línea de investigación generando conocimiento. La psicología, por su parte, se ha concentrado en conocer el proceso que se pone en funcionamiento a nivel mental cuando se produce el acto de leer (Ferreiro, 1982), en cambio la fisiología, por ejemplo, nos aborda con la posibilidad de analizar la capacidad del ser humano para la lectura desde una visión biológica.

El proceso de leer se basa en la ejecución de cuatro pasos, el primero de ellos es la visualización, necesario para fijar la mirada de manera discontinua en las palabras textuales. La fonación supone el segundo paso, y desde esta perspectiva, podemos entender la importancia para nuestra investigación de la misma, ya que confiere la articulación oral de manera que la información pasa de la vista al habla. La audición supone el tercer paso, se entiende como la capacidad en la cual la información pasa a través del conducto auditivo y por último, el proceso mental de procesar la información (MacLean, 1988) llegada hasta el cerebro, donde culmina el proceso de comprensión.

Tal y como Mendoza (1998) argumenta: "La lectura es un proceso cognitivo que se desarrolla en una sucesión de fases. En cada una de ellas el lector realiza específicas actividades y se activan diferentes tipos de conocimiento y estrategias que requieren de cierto adiestramiento para la formación lectora del individuo" (p. 158).

El lector vivencia un enriquecimiento del universo interno y de la comprensión de otras realidades (Bermúdez, 2012), adquiere nuevos conocimientos que le pueden servir para desenvolverse en la rutinas diarias, mejora la capacidad comunicativa, sobre todo si se realiza una lectura oral (Fox, 2003), y colabora con el desarrollo de la capacidad de análisis, resolución de problemas y asociaciones entre los conocimientos previos y el mundo real que le rodea. También le puede resultar una fuente fascinante de entretenimiento y diversión, aunque no deja de ser un acto complejo. En palabras de este autor, la lectura implica el acto en sí mismo de leer, el cual dignifica al lector, queda muy bien relejado en palabras de Trelease (2011): "…leer, para designar el tiempo que pasamos viendo palabras impresas en el libro. Mientras que, desde luego, el

éxito llega desde el momento en que escogen un libro y le prestan atención. Un niño en edad preescolar que todavía no puede leer, pero que mira y empieza a descubrir" (p. 18).

Para poder alcanzar la competencia lectora y desarrollarla es necesario que una serie de módulos funcionen de manera correcta. Si alguno de estos componentes deja de funcionar se pueden producir alteraciones en la denominada competencia lingüística. Esta competencia ocupa un lugar muy destacado en los contextos escolares, de hecho, los profesionales en el mundo de la educación entienden que esta competencia influye en la consecución de la formación de los alumno y alumnas (Bisquerra, 2009). El proceso de adquirir la competencia lingüística abarca distintas modalidades de la lengua, la oral y la escrita, entendiendo que un alumno o alumna es capaz de alcanzar un nivel óptimo en la competencia lingüística cuando hace uso de esta competencia para resolver las diferentes situaciones que se le puedan presentar en su vida diaria. Para Ramos-Curd (2014) la lectura supone una oportunidad para desarrollarse, imaginar y convertirse en personas críticas, al respecto es necesario que surjan mediadores de lectura capaces de poner en marcha estrategias para captar adolescentes, adultos y primeros lectores para usar en ambientes y espacios que propicien esta lectura.

La lectura se puede llegar a fomentar a través de lo que se conoce para Morles (1986) como entrenamiento, en donde podemos construir cuatro modalidades principales, la ejercitación, el modelaje, la instrucción directa o explicita y la instrucción con autocontrol del aprendizaje. En palabras de Tapia (2005): "La lectura es una actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector experto, comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito" (p. 64).

Desde esta perspectiva la lectura es una actividad que va a depender del tipo de texto y de sus características, además se tiene que tener en cuenta al lector como un agente central y muy esencial a la hora de la lectura ya que al enfrentarse a un texto su motivación, su capacidad y sus objetivos ante un determinado texto.

La lectura es una de las actividades con mayor importancia y utilidad que los seres humanos realizan durante toda su vida. De hecho la lectura es una actividad mental en exclusividad de los individuos y además significa que es una de las actividades que nos da unicidad y que a su vez nos define como seres humanos frente a

otros seres vivos de nuestro entorno. Leer se caracteriza por su aprendizaje a una temprana edad y que nos ayuda a integrarnos con dicho entorno.

La lectura imprime un proceso en sí mismo y que a través de la misma los sujetos pueden comenzar a recibir información e integrándola en una actividad de asimilación y conformar lo que se denomina como educación. Ya que al leer se precisa de una serie de destrezas tales como la concentración, la atención, la reflexión y la interpretación. De este modo se producirá la lectura y con ella se desencadenarán una serie de habilidades intrínsecas al hecho de leer.

Cuando un sujeto se dispone a leer cualquier texto puede hacerlo enfrentándose a una serie de metas diferentes, ya que no es lo mismo la lectura por placer que aquella que se realiza por obligación para cumplimentar un determinado objetivo concreto para un requerimiento laboral o de carácter educativo. De todas formas, siempre que se produce el fenómeno de la lectura sucederán una serie de situaciones que alentarán el crecimiento intelectual de los educandos y fomentará el desarrollo integral de los mismos. De esta manera se produce una mejora de la imaginación ya que hace que se vivan otros mundos, otras historias, otras vidas…puedes sentir otras realidades y conocer lugares donde jamás sea posible visitar o conocer. También se produce un aumento en el rendimiento ortográfico ya que al leer se motiva la ruta léxica y la ruta fonológica, puesto que mientras se lee una palabra, dicha apalabra queda almacenada mediante la captación visual o auditiva. No cabe duda que al escribir dicha palabra recorrerá alguna de esas dos rutas para la realización de una escritura lo más correctamente posible.

Para Mata (2004) es importante la formación del lector pero desde una concepción alejada de encorsetadas prescripciones, fundamentando dicho crecimiento lector lejos de cualquier recetario, en relación con una serie de evidencias pedagógicas y sociales que giran en relación con la lectura, donde se refleja que el gusto por la lectura es una aventura aunque estamos alejados de saber cuando comienza realmente dicho enardecimiento y frenesí por leer y la lectura.

Hay que entender que para que la lectura rinda hacia su máxima potencia es necesario que la misma se realice en ambientes que propicien la tranquilidad e inviten al entendimiento de lo que ese está leyendo, haciendo que la persona deje a un lado todo

lo que está a su alrededor y se sumerjan en la historia a la que se están enfrentando. En este sentido Cirianni y Peregrina (2007) se dedican a encuadrar la lectura desde la preocupación de hacerles disfrutar y de esta manera descubran cuentos, historias y leyendas que tanto les entusiasma de los libros y además estos autores consiguen ensalzar la idea de la emoción y las sensaciones que los niños y niñas admiran a partir de la lectura de las palabras y de los textos, ya que hace que dichas palabras se evoquen y con ello, tras este ambiente de lectura se logra obtener la representación mental de lo que se está leyendo en ese instante mágico de lectura.

En una investigación realizada a 260 alumnos para describir procesos cognitivos entre niños y niñas con buen rendimiento y bajo rendimiento en lectura entre primero y tercer año básico (Bravo, Villalón y Orellana, 2004) obteniendo que aquellos alumnos y alumnas que antes de su ingreso en la escuela ya traían una cierta base en relación con la lectura como el conocimiento de las letras o el reconocimiento de algunos nombres, conseguían mejores resultados en dicha investigación. Esto supone que la lectura se puede ir desarrollando desde edades muy tempranas para que su posterior aprendizaje se realice de una forma muy certera así no se sitúe en los que para estos autores son los denominados malos lectores.

Para Riquelme y Munita (2011) la lectura de la literatura infantil motiva el desarrollo emocional y social de los aprendizajes mediante el proceso de la lectura conocida como lectura mediada. En el que el adulto actúa como mediador ya que el que relata el contexto y vivencia las emociones en cada una de las palabras que va leyendo. La lectura mediada desde el punto de vista de estos autores opera como una herramienta de alfabetización emocional. Esta investigación concluye con la discusión de si favorece la inclusión escolar, la interacción entre los aspectos cognitivos y afectivos. La lectura infantil propicia la adquisición de valores, emociones, vocabulario y el desarrollo mental de los infantes. La lectura infantil ayudará en su rendimiento académico.

Para el aprendizaje inicial de la lectura la conciencia fonológica puede resultar muy beneficiosa. En este caso Bravo (2002) en su publicación describió y analizó la conciencia fonológica en estudiantes escolares básicos y lo encuadró en lo que para este autor era la zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura. De hecho muchas investigaciones apuntan que la conciencia fonológica se compone de una serie

de procesos cognitivo y ayudan al aprendizaje inicial de la lectura y en algunos casos es determinante para el desarrollo del éxito o el fracaso para aprender a leer. Como sabemos la conciencia fonológica es una habilidad para acceder de forma consciente y activa a la estructura que mantenemos de lengua oral, lo que implica a su vez el reconocimiento y la manipulación de los distintos segmentos que componen los aspectos fonológicos del habla. El desarrollo de la conciencia fonológica es fundamental porque propicia el desarrollo de habilidades metafonólogicas en niños prelectores y en la etapa de la lectura inicial. Es fundamental para la adquisición de la lectura la aplicación de actividades que promuevan la conciencia fonológica desde edades muy tempranas para motivar al alumnado y evitar posibles problemáticas en un futuro. En un estudio sobre la aplicación de programa de conciencia fonológica para la estimulación de aspectos segmentales del habla, en el que se besaron en una muestra de 20 preescolares y 18 escolares del primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables (Arancibia, Bizama y Saez, 2012), donde realizaron un tratamiento de 15 sesiones de trabajo y obtuvieron resultados positivos de la intervención y se consigue la mejora de las habilidades metafonólogicas a través de dicho programa.

Seguidamente abordamos un estudio presentado por Cuesta (2012) sobre la enseñanza de la literatura y las órdenes de la vida, es decir, la lectura, la experiencia y la subjetividad. Dicha autora busca la conceptualización de la lectura y la literatura. Nos revela una visión sobre esta temática como disciplina escolar y evidencia la importancia de los comentarios de los estudiantes que permiten validar la relación entre los nuevos conceptos en la literatura y su uso en la enseñanza.

Aunque desde otra perspectiva podemos entender que según Lerner (2011) leer y escribir como una tarea ineludible que ha der reconceptualizada abandonando las nociones tradicionales que están tan arraigadas con la escuela tradicional y nos sugiere que leer es un desafío que trasciende de la alfabetización y se pretende que los educadores consigan que sus alumnos se acerquen a la cultura de lo escrito lleguen a formar parte de una comunidad de lectores.

Sobre la competencia lectora podemos entender que está íntimamente unida a la lectura y al proceso de leer. Para ello empezamos con una investigación sobre la competencia léxica, la comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de

enseñanza media (Riffo, Reyes, Novoa, Véliz y Castro, 2014) en el que se presentan los resultados de un estudio correlacional en el que se midieron dichas variables con 32 estudiantes de este curso. Para ello les aplicaron una prueba de comprensión lectora, un test de vocabulario y una prueba de decisión técnica cronométrica. Los resultados muestran una correlación entre la precisión de la respuesta en la comprensión lectora.

El concepto de competencia lectora está muy defendido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y por algunos organismos internacionales, según la propia OCDE, 2009 entiende que competencia lectora es "la capacidad individual para comprender, utilizar y abalizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad" desde esta perspectiva se le da importancia a la capacidad del alumnado para desenvolverse en la sociedad a partir de la lectura de un texto escrito, aunque no alienta sobre la capacidad de interpretación.

En los años 60 y 70, se puso en auge la noción acerca de que la comprensión lectora en su conceptualización como el resultado de la decodificación de las palabras en fragmentos (Fries, 1962), aun no se hablaba de competencia lectora, la cual era la causa de que los sujetos fueran capaces de dominar las palabras. Posteriormente, los pedagogos centraron sus estudios en la comprensión y su utilización en las aulas. A partir de dichos estudios surgió en relación con la enseñanza de comprender y aquellos procesos que derivan de dicha enseñanza en los centros escolares.

Actualmente son numerosos los estudios que demuestran que el alumnado con una competencia lectora menor tienen dificultades en el ámbito escolar. En cambio aquel alumnado con una competencia lectora con un mayor rango presenta un elevado porcentaje de éxito en su rendimiento académico. Para entrenar la competencia lectora es principalmente necesario realizarlo a través de la lectura y de la confección de actividades en torno al hábito lector. Según Elena Jiménez (2013) presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora con un hábito lector establecido disminuirá la necesidad de la realización de ejercicios tan específicos para la mejora de de dicha competencia lectora, ya que no es cuestión de realizar sucesivas preguntas sino del uso del texto para indagar, investigar y enriquecerse a partir de su lectura. En un artículo escrito por la misma autora Jiménez (2014), la comprensión lectora es una de

las habilidades que un sujeto tiene y representa la noción en la obtención la más objetivamente posible acerca de lo un autor ha querido hacer llegar a través de su texto. En este mismo artículo nos habla sobre que la competencia lectora es un concepto mucho más amplio que abarca la idea de comprensión lectora.

4.2 La lectura en voz alta: concepto y aplicación

Si pretendemos partir del concepto podemos apuntar lo que para Giardinelli (2006) significa esta noción: "La lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan. Compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y civilidad" (p.53).

Gracias a la realización de este proyecto y al hecho de intentar investigar en relación a la comprensión lectora, y a su vez, en la lectura en voz alta, podemos reflexionar acerca de la importancia que adquieren las mismas para el alumnado en cuanto al desarrollo integral (Arranz, 2005) y funcional de los mismos. Poder crecer en un ambiente impregnado de la lectura provoca que la mente se expanda hacia horizontes insospechados. La imaginación desafía a la realidad en sí misma, los nuevos esquemas mentales se van incorporando y lo que nos rodea parece llenarse de significado.

Por otro lado podemos destacar la definición de lo que significa la lectura en voz alta para Kepa Ossoro (2003) en cuanto que consigue aportar numerosos beneficios a quien lee y a quien escucha. Para los niños y niñas leer en voz alta puede suponer algo realmente significativo ya que les impulsa a explorar y a acercarse a los libros y a llegar a convertirse en lectores que aprecian la lectura.

Para determinar con precisión el proceso de aprendizaje de la lectura en voz alta, es necesario partir de la definición exacta de lo que incluye esta actividad. Leer en voz alta es trasmitir o explicar oralmente a una audiencia que lo requiere la lectura personal de un texto y que nos propongamos a leerles. Las palabras clave de esta definición conducen a estructurar las actividades pertinentes para desarrollar esta destreza.

La implicación parental en la educación, y en relación a la lectura en voz alta de los hijos, debería empezar desde el nacimiento y no acabar nunca. PISA (2006), publica

un informe en el cual relaciona la importancia de la lectura en voz alta para el crecimiento de los/as hijos/as en torno a la lectura y a la comprensión. Muestra por otro lado cómo contar historias o leer libros a los niños cuando son pequeños está fuertemente relacionado con cómo van a leer en el futuro y cómo va a ser su disfrute de la lectura.

La lectura en voz alta queda ahogada en el hecho de tener que ceñirse a una serie de respuestas demasiado concretas y poco imaginativas. Camps y Colomer (1991) llaman a distinguir entre la lectura por placer y la lectura para aprender a leer. Los objetivos de la escuela en relación con la lectura literaria no se refieren a la lectura como placer, sino a la competencia lectora, sin la que no es posible la lectura placentera.

Para integrar esta concepción en las aulas (Gutiérrez, 1998) y en todos y cada uno de los centros educativos y poder integrarla en las rutinas diarias, tenemos que repensar y reelaborar las distintas programaciones además de las estrategias de enseñanza. Para Zayas (2011) hablar de comprensión lectora como un cambio de orientación en los objetivos y en la orientación didáctica se declara que la finalidad de la enseñanza de la lingüística y la lectura en voz alta consiste en formar lectores/as competentes, no trasmitir informaciones sobre historia literaria.

Las prácticas anteriormente citadas nos llevarían al verdadero desarrollo de la lectura en voz alta dentro del ámbito educativo, sin olvidarnos de la importancia de la misma en el contexto familiar (Amaya, 1994). Esta última requiere un aprendizaje y puede limitarse a una simple habilidad técnica o ampliarse hasta el punto de englobar la expresión de una visión particular del mundo. Sin embargo, en un sentido más amplio, la lectura en voz alta hace referencia tanto a la habilidad técnica, en cuanto a los requisitos que se precisan para leer, como al talento creativo (Guzmán, 2008), que se fomenta en un contexto lector vivaz y motivante. Procura a la persona que lo practica y a aquellos que lo contemplan una experiencia que puede ser de orden estético, emocional, intelectual, emocionante y que de alguna manera supone el propio conocimiento.

Al poner el énfasis en la lectura en voz alta, estamos llevando a cabo un proceso de introspección en las aulas para poder poner en evidencia muchas de las carencias que actualmente se dibujan en el día a día en el desarrollo de la jornada escolar, de tal manera, que se le da demasiada prioridad a la velocidad lectora y a la comprensión textual (Trainer, 2003) dejando a un lado la intervención en la enseñanza en estrategias

en comprensión lectora (Fernández, 2004) y en lo que conocemos como lectura. Sin embargo, podemos hacer hincapié en que el alumnado cada vez lee menos. Los motivos pueden serles pueden provocar ansiedad y desasosiego, haciendo que se alejen cada vez más de la humanidad de los libros. Es lo que para Jurado (2009) tiene relación con la comprensión lectora como base del conocimiento. Provocando lo que conocemos como la propia deshumanización de las letras, en donde no hay cabida para que afloren los sentimientos literarios y aquellos que son propios de la competencia lingüística.

La participación de las familias en los centros educativos significa seguir insistiendo en la necesidad de renovar la tradicional idea de comprensión lectora de textos, es debida a que los modelos escolares más usuales no resultan eficaces ni responden a las necesidades contemporáneas de la formación de los alumnos en esta cuestión, ya que aun se siguen encontrando dificultades y déficits (Noguerol, 1992; Defior, 1996). Por este motivo, se precisa de la lectura en voz alta (Calonje, 2007) y de prácticas donde exista la posibilidad de integrar a las familias en el desarrollo lector de sus hijos/as (Gómez y Murga, 2009). Es esencial que el profesorado de los centros e instituciones educativas y las familias trabajen conjuntamente para fomentar la lectura, teniendo en equipo, y de tomar decisiones conjuntas mediante proyectos educativos comunes (Luengo y Gutiérrez, 2008) cuenta la posibilidad de aprender de los otros y con los otros mediante el trabajo en común, con el fin de mejorar las prácticas escolares y el rendimiento del alumnado.

Por otro lado, se pretende profundizar en la lectura en voz alta para poder potenciarla entre las familias como respuesta beneficiosa (Monte, 2012) para el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, en este sentido van algunas investigaciones relacionadas con el desarrollo de la literatura en las aulas (Mata y Villarrubia, 2011) y otro estudio relacionado con la lectura de los padres en voz alta a los hijos/as (Mayorga, 2008); ambos pueden demostrar la necesidad de leer en esta etapa educativa.

En relación con la consecución de la comprensión lectora, la lectura en voz alta permite que el alumno sea agente activo de su propio aprendizaje, como también de la exploración y descubrimiento del mundo contando con la capacidad de enfrentarse a problemas y dar respuestas alternativas. Para Rogers (2004) la lectura en voz alta favorece la actualización del yo, el desarrollo y madurez personal. Ésta no sólo se manifiesta en el sentido estricto de la invención, artística o científica, para que sean

originales y funcionales. En un sentido más amplio es la actualización del propio ser, es decir, un estilo propio de vivir, de estar abierto a la experiencia, a las cosas y a los seres. Las actividades de la lectura en voz alta llevadas a la participación pueden denotar equilibrio personal, aunque se deben evitar aquellas superfluas caracterizadas por simples juegos. Éstas emergen cuando el sujeto actualiza o desarrolla lo más posible su potencial afectivo y mental, y se siente librado de las inhibiciones personales y sociales. En palabras de Aguilera (1891): "Todos los obstáculos en el camino de quien aprende a leer se pueden superar si se cuenta con la ayuda y el ejemplo de un lector adulto experimentado y de confianza. Cualquier lector comprometido al final depende del adulto facilitador" (p. 23).

Operativamente, leer en voz alta es la acción de asociar, seleccionar reestructurar, organizar y transformar las experiencias pasadas o la información recibida en combinaciones únicas que dan lugar a producciones mentales diferentes y nuevas (Cremades, 2008). Lo hasta ahora expuesto nos lleva a repensar sobre la esencia de las actividades relacionadas con la lectura en voz alta y de aquellas relacionadas con la comprensión lectora y lo que conllevan.

Deberíamos plantearnos, ¿qué significa la lectura en voz alta? Estamos realmente en condiciones de por lo menos aportar una visión, la cual podría quedar mejor expresada con esta imagen:

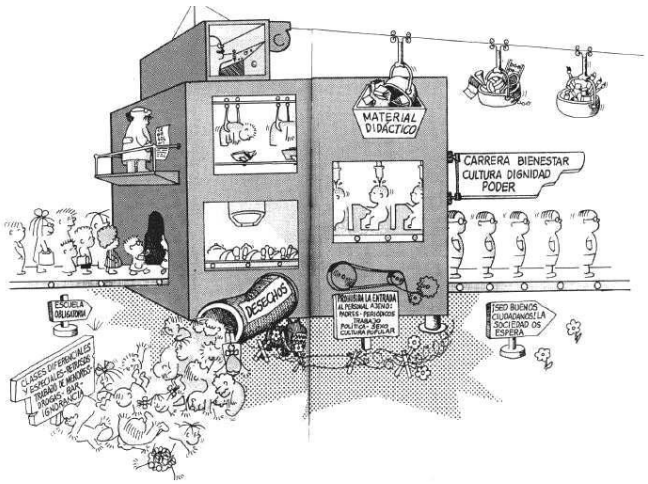


Imagen 1. La escuela como una fabrica, sin atender a la diversidad.

Fuente: Tonucci, F (2007, p.147)

Desde esta perspectiva, hemos entendido desde la comprensión de esta imagen, que para que un alumno adquiera competencia lingüística es necesario que lo hagamos

partícipe de ese aprendizaje, para que de esa manera lo asimile, lo haga significativo y más aún si nos referimos a un alumnado que precisa de una educación lingüística real y certera.

Aunque como docentes resulta, a veces, más fácil adoptar una vieja mirada homogeneizadora interpretando que todos los alumnos y alumnas son iguales, que sostener una actitud donde lo heterogéneo (Lipson, 1984) favorezca el enriquecimiento personal, es necesario promover una mirada individual y personalizada, a riesgo de caer en una situación poco alentadora y dura. Desde esta perspectiva, un educador o una educadora comprometido/a (Hopckins, 1989) es capaz de captar las diferencias, aceptarlas y estimularlas. La alineación es siempre una tentación, ya que resulta menos amenazante, y es más cómoda de ser "educable" y en última instancia "evaluable".

Si no existen verdaderos profesionales capaces de llevar a cabo actividades que les resulten atractivas a los aprendices, los conocimientos serán trasmitidos (Durkin, 1978) sin sentido, no poseerán utilidad alguna. Deben ser reales, palpables y prácticos, aportar autonomía y autoconocimiento. Y de esta manera se vean capacitados y capacitadas para poder desenvolverse en la medida de lo posible en la sociedad actual. Convertir en vida lo aprendido, en desarrollo mismo de ésta y de la aplicabilidad de los conceptos (Molina, 1986). En palabras de Gordon (2010): "…cuando el adulto y el niño están involucrados en una actividad compartida, se maximizan las posibilidades de que ambos pongan atención en los mismos objetos y sucesos e interpreten la situación de un modo similar" (p. 44-45).

Este equilibrio entre el individuo y la comunidad que lo educa, en este caso su familia, en la lectura en voz alta como actividad, puede significar una metáfora de la sociedad verdaderamente igualitaria y democrática (Feito y Domínguez, 2007), desde esta perspectiva un adulto facilitador necesita saber qué es lo que un niño ya ha leído (Corzo, 2007) y oído leer en voz alta, para poder tomar decisiones informadas de lo que ofrecerá.

Alcántara (2009) en su artículo sobre la lectura en voz alta, nos hace reflexionar sobre su importancia en cuanto que la palabra hablada puede dejar marcas en nuestros corazones, ya que la lectura en voz alta consigue dar vida a la palabra escrita en cuanto que se dispone un lector a pronunciarla. Además nos indica que leer no es mirar un

texto sino que es oír a alguien mientras está leyendo. Incluso alude al fracaso escolar en relación con la baja comprensión lectora, y esto está ligado a que cuando oímos un texto leído en voz alta el locutor está haciendo de intermediario entre el texto y nosotros. En cambio cuando leemos directamente un texto escrito, somos nosotros mismos los que debemos interpretarlo. Desde esta perspectiva debemos darle importancia a que cada uno de nosotros tenemos que realizar una interpretación en relación a la utilización de nuestra imaginación, pronunciación y la entonación que seamos capaces de aplicarle a un texto escrito para la identificación de sus unidades.

Es obvio que para leer un texto y comprenderlo adecuadamente es una necesidad imperante el hecho de interpretar ese texto, si no somos capaces de ello dejaríamos de leerlo y como última instancia no lo comprenderíamos. Consiste en hacer que los lectores se sientan dentro del texto. Jornet (2011) para ello nos presenta una propuesta de trabajo para formar lectores mediantes una serie de estrategias como la lectura en voz alta y su aplicación incluso en otras áreas escolares. En algunas ocasiones es necesario que sean los propios estudiantes los que realicen el acto de leer en voz alta para interpretar lo que están leyendo es lo en palabras de Confucio (2009): "Me lo contaron y lo olvidé; lo vi lo entendí; lo hice y lo aprendí".

4.3 La lectura en voz alta por parte de las familias

La lectura en voz alta de las familias permite descubrir patrones de sucesos, personajes, ideas, imágenes y de lenguaje (Crespo, 1996), intercalados en el texto narrativo o expositivo. Tal y como Wilcox (1963) afirma: "Según avanza la lectura se presentan numerosas oportunidades de participación de los alumnos. Los niños contribuyen a la discusión introductoria del libro cuando éste es de autor que conocen y cuando el ilustrador y su participación son importantes para una apreciación del libro" (p.61).

En las sucesivas sesiones que se pueden plantear mientras se le lee un cuento, una historia o un texto en voz alta, se precisa la interrelación y la mediación del lector con el niño o la niña, de este modo, los oyentes se sentirán inmersos en un puro placer lector y en lo que conducirá a la comprensión del texto leído y de su captación. Podemos entender que es un proceso complejo y que requiere de la actuación pensada y ordenada de los padres y madres, pero que los beneficios obtenidos bien merecen la

pena, por este motivo se entiende que la lectura en voz alta debe iniciarse desde los hogares y para los alumnos y alumnas, iniciando su alfabetización y sus primeros contactos con la lectura. Cercano a este punto de vista, que tratamos de destacar en estas líneas y al hilo de lo que estamos redactando, el mismo autor (Wilcox, 1963) alude: "Sin perder de vista las practicas de la enseñanza, hemos de tener en cuenta la importantísima materia del placer. Cualquiera que sean los valores del escuchar desde el punto de vista pedagógico, nunca debemos olvidarnos del placer que la lectura produce en los niños" (p. 10).

Cuando se habla a los padres en particular u en grupos, debe presentárseles el caso de la lectura familiar si se tienen presentes los valores que a partir de la lectura en voz alta los alumnos pueden adquirir, tales como:

- Existe un aumento del vocabulario, hay una mejora de la escritura y la elocución de las palabras
- Fomenta el placer de leer libros mediante la experiencia.
- Aumenta el interés por la lectura cultivando nuevos intereses.
- Ejercita la práctica de escuchar.
- Enriquece y confirma lazos de afecto entre padres e hijos en virtud de la placentera experiencia compartida entre ambos.

Si tenemos en cuenta la incesante de qué importancia los progenitores creen un hogar capaz de establecer y entablar un diálogo discernido y sereno con los pequeños haremos del fenómeno de la lectura un hecho alcanzable y no podemos olvidar que la lectura en voz alta recae desde las familias haciendo de esta práctica un beneficio en sí mismo y promovido la felicidad en mayúsculas de un niño o niña que escucha leer a sus padres.

Además por otro lado, abogamos por el enriquecimiento que dicha práctica trasmitirá a estos estudiantes, aumenta sus ansias de aprender, de conocer otras realidades, de crecer junto a un libro y de mejorar las relaciones interpersonales con sus familiares. De hecho, si las familias supiesen y lograsen ser conscientes de la relevancia que tiene el poder leerles en voz alta acuñarían a erradicar la alfabetización de los países, de esta manera, Fox (2003) escribió: "Si todos los padres comprendieran los excepcionales beneficios educativos y la profunda felicidad que se obtienen al leer en

voz alta a los niños, y si …, les leyera en voz alta un mínimo de tres cuentos al día, conseguiríamos erradicar el analfabetismo en una generación" (p. 25).

Es difícil encontrar tiempo libre para hablar un buen rato con nuestros hijos. La vida en el siglo XXI resulta agotadora. Para los padres cuya profesión les consumen el tiempo y pone en peligro y en serio riesgo sus relaciones interpersonales – y me refiero tanto a los padres ocupados como a las madres ocupadas -, la sesión de lectura en voz alta entre un padre y un hijo constituye uno de los remedios de rescate más eficaces que tienen a su disposición (Fox, 2003). El tiempo que pasan juntos leyendo proporciona al niño una clara evidencia del amor, cuidado y atención de su padre o madre, y a éstos les ofrece la oportunidad de aislarse del resto del mundo, a poder controlarse, relajarse y conectar con el pequeño de una forma maravillosa.

Por otra parte debemos considerar las consecuencias que provoca esta práctica educativa, tales como la mejora del nivel afectivo y personal a estar inmersos en un ambiente propicio para la literatura, a su vez, conseguiremos que estén más receptivos y funcionales en relación con el hábito de la lectura. Es necesario tener en cuenta que uno de los efectos más importantes, aunque poco conocidos, de la lectura en voz alta consiste en el lenguaje privado que se desarrolla en las familias a través del vocabulario y la experiencia de la lectura compartidos, teniendo momentos únicos y viviendo situaciones llenas de esperanza y de relax que evitarán posibles problemas de aprendizaje en años venideros.

Los niños a los que se lee en voz alta en una etapa temprana de su vida y con regularidad adquieren enseguida la técnica de la escucha y el deseo de escuchar. Técnicas necesarias para su desarrollo físico y mental, las cuales promoverán vivencias de una escucha activa, atenta, cercana, encantadora y de autocrecimiento. Comprenden cuales son los inmensos placeres que proporciona la espera y desarrolla la capacidad de concentrarse y relajarse. Según el propio Fox (2003): ¿Qué podría ser más importante que la alfabetización de nuestros hijos y las interacciones amorosas que se producen durante una sesión de lectura en voz alta? El precio de no leer en voz alta es demasiado elevado" (p. 57).

Si analizamos las palabras de este autor nos podemos dar cuenta de la imprescindible necesidad que supone el hecho de leerles a los hijos e hijas, ya que no

promover la lectura en voz alta desde la infancia puede llegar a suponer la inserción de una serie de carencias irrevocables para los infantes. Aunque muchas son las excusas y los preceptos que pueden llevarnos a no leer en voz alta desde la casa, no debemos de pensar en que no hay tiempo o en que no es posible dedicar unos minutos a establecer un diálogo razonado y tranquilo que enfrente a los estudiantes con los libros. Y aunque suceda lo que suceda en la escuela, continuar leyendo en voz alta en casa debería resolver la mayoría de los problemas de lectura y debería proporcionar de esta manera la motivación a los niños y niñas mientras los situamos en una rampa de lanzamiento directa a su felicidad, su alfabetización y su futuro. Es bien conocido que si a los niños les gustan las palabras, las usarán al hablar y escribir para relacionarse con los demás. Si les gusta el sonido de las palabras, las comprenderán mejor cuando más tarde les llegue la hora de leer por si solos. Éste es otro de los fascinantes de la lectura en voz alta: las palabras familiares, es decir, las que se han oído a menudo, siempre son más fáciles de leer que las desconocidas. Tal y como Pressley (1999): "…. Los padres leen a sus hijos, y les ayudan cuando éstos intentan leer por su cuenta. En los hogares donde se fomenta la alfabetización, los libros y otros materiales de lectura ocupan un lugar destacado" (p. 103).

Desde nuestro trabajo, nos planteábamos desde primer momento, reflexionar acerca de la lectura en voz alta y de su aplicación como técnica educativa desde los primeros años de la infancia y partiendo de la inminente necesidad de implicar a los progenitores en dicha práctica educativa, y de cómo autores e investigadores, como el anteriormente citado, entienden de cómo debe aplicarse y desarrollarse dicha práctica en los hogares donde emerge un nuevo ser y por tanto, un nuevo despertar al mágico mundo de la literatura y de los libros. Además, las familias lectoras complementan la educación lectora de sus hijos e hijas, llegó el momento de plantearse una nueva educación en relación con la lectura en los hogares.

La Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía está promoviendo un Programa para Familias lectoras donde pretende coordinar la relación y la colaboración entre las familias y los centros educativos para la mejora de la comprensión lectora del alumnado, además se pretende el desarrollo de un hábito lector y una adecuada adquisición de la competencia lingüística. Desde este programa se intenta despertar actitudes críticas y de reflexión a través de la lectura. Dicho programa se define como

un instrumento para ayudar a las familias con su labor educativa en torno a la comprensión lectora. Cuentan con una colección bibliográfica para fomentar y facilitar dicha relación.

Por otro lado, en el Parque de las Ciencias de Granada en 2012 se organizó un Congreso Estatal sobre Familias Lectoras en Red, propuesto por la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía junto Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, en donde se produjo un intercambio y un encuentro acerca de la importancia de las familias en el ámbito educativo y sobre todo en el desarrollo del proceso lector.

Cabe destacar otro de los programas de Familias Lectoras llevados a cabo por el CEIP Miguel Hernández de Brenes (Sevilla), quienes han confeccionado un compromiso lector que se le entrega a las familias, y junto con esto realizan actividades como la de los Libros libres, dirigida a toso los integrantes de las familias que quieran intercambiar libros por algunos del colegio.

Por otro lado Echevarría (2007) presentó un artículo donde nos acercaba a una actividad realizada en dos colegios de Buenos Aires, realmente consistía en un taller titulado *La lectura, ¿problema generacional o familiar?* obteniendo resultados muy reveladores en muchos sentidos, tales como el interés hacia la lectura, ya que se consiguió fomentar el gusto por la lectura y se realizaron ejercicios sobre la interpretación de los textos y se ayudó a la mejora en la adquisición de un lectura crítica por parte d los padres lo que motivó la formación de lectores adultos.

Cabe destacar un análisis sobre las familias que leen a sus hijos y su posible influencia realizado por Moreno (2001), entendiendo que la habilidad lectora y cómo aprenderla supone una de las mayores preocupaciones de las familias y del profesorado. Especialmente en las primeras etapas de la infancia, ya que de su desarrollo en relación con esta habilidad se relacionará el éxito o fracaso en su futuro escolar y en su vida en general. Sin embargo, contextos, tanto la familia como la escuela son desconocedores de cómo mejorar el desarrollo de !a lectura en todos los ambientes donde los niños y niñas crecen y se desarrollan, es decir en su nivel natural. En dicho estudio se resalta la importancia de la lectura que las familias propician a los hijos e hijas y de cómo esto infiere en su competencia lectora y en última instancia en su capacidad para la lectura.

Ya que aquellas familias que sean lectoras favorecerán la adquisición de hábitos lectores y fomentarán que sus hijos se acomoden frente a un libro.

Echevarría (2002) nos presenta en su estudio sobre la adquisición de hábitos lectores de familias que leen y este contexto, y de cómo supone un espacio para aprender a leer, además consigue acercarnos a actitudes y a comportamientos que influyen directamente en la adquisición de hábitos lectores para sus hijos. Este estudio se puede relacionar con una investigación sobre las características de la familia de un preescolar y su futuro escolar (Recart, Mthiesen y Herrera, 2005) concluyendo que el desempeño escolar se relaciona de manera positiva con el nivel ocupacional y educacional de los padres y el entorno educativo que mantengan hacia dicho preescolar. Asumiendo que esto se medirá en una mejor calidad en su enseñanza.

Para Gómez (2012) es de vital importancia entender la afectividad que los padres trasmiten al leerles a sus hijos y cómo producen mejoras en el desarrollo de la lectura de los mismos y de que los padres leen poco aunque mostraron actitudes positivas para cambiar dicha situación. De hecho estos autores (Villalón, López, Silva y Lobos, 2006) se proponen la trasformación del conocimiento mediante la intervención de las familias para el aprendizaje de la lectura y la disminución entre la colaboración entre los centros educativos y las familias. Junto con dicha investigación encontramos un artículo sobre el rol del hogar en la educación de los niños (García, 1987) en la que se propone que los colegios sean capaces de asumir un pale para incorporar a las familias en la lectura y su aprendizaje escolar.

4.4 Los beneficios de la lectura en voz alta y recomendaciones para su aplicación

Es un hecho de total emergencia, entender, que la enseñanza de la lectura está pasando por momentos de imperativo cuestionamiento social, ya que por alguna razón, aun sigue existiendo muchos niños y niñas, que no saben leer, o que presentan mucha problemática a la hora de encontrarse algún párrafo que leer. Si realmente educadores, profesorado, pedagogos, psicólogos y demás profesionales de la educación fuesen conscientes de la importancia de este hecho, y de cómo aunar fuerzas hacia un objetivo común en torno a la lectura se erradicarán muchos de los problemas y de los trastornos relacionados con el proceso de leer. De tal manera, que buena parte del desarrollo de la

alfabetización tiene lugar durante la etapa preescolar y en los primeros años de desarrollo cognitivo, hasta tal punto que los teóricos e investigadores en este campo suelen considerar esos años como la etapa de alfabetización emergente, a la cual, en muchos casos, se deja inadvertida y se pasa por alto que si a un niño o niña no se lee desde sus primeros pasos, se está perdiendo la oportunidad de acabar con la alfabetización y promover espacios realmente lectores. Si tenemos en cuenta, que el adulto y el niño van extrayendo el significado del texto, y disfrutan haciéndolo. Surgen preguntas y cuestiones, por parte de ambos; el adulto ofrece el ejemplo de lo que es un dialogo; el adulto alaba los esfuerzos que hace el niño para obtener sentido al texto. (Rico, 2003).

Establecer un fortuito diálogo que suponga el crecimiento lector y personal del niño y de la niña, supone el entendimiento de una serie de prácticas habituales y pensadas que giren en torno a la necesidad de mejorar la comprensión lectora, y desde esta perspectiva se aboga por la lectura en vos alta como un hábito sereno y responsable de los que en futuro se enfrentaran con situaciones donde la comprensión sea un imperante requerimiento para su adecuado desarrollo en la sociedad actual.

Por otro lado podemos destacar a Kepa Ossoro (2004) los beneficios de la lectura en voz alta pueden ser varios, aunque para ser más exactos este autor hace hincapié en la asimilación de conocimientos y de conceptos hasta el momento desconocidos, el ejerció y la evolución de la imaginación, consigue despertar los sentidos de los lectores provocando que estos adquieran nuevos pensamientos e ideas gracias a las informaciones que les trasmiten, estimulando el desarrollo de su curiosidad así como la capacitación para mantener una actitud crítica, la obtención de conocimiento del mundo que les rodea, además se mejora la habilidad del alumnado para expresarse ya que adquieren vocabulario reciente y con este podrán expresar sus ideas con mejores recursos lingüísticos. Otro de los beneficios que queremos resaltar es sobre el modelado ya que si un niño disfruta de la experiencia de ver y escuchar a otro leyendo, lo que se consigue es animar a que lean por sí mismos y de esta manera se propicie una mejora de su calidad de vida y por ultimo hablar sobre que gracias a la lectura en voz alta, podría eliminarse uno de los problemas a los que se enfrenta actualmente la enseñanza y que es sin duda la falta de atención que procesan la mayoría de los alumnos.

El hecho de no tener tiempo o de no tener recursos al alcance puede llegar, en algunos casos, a suponer el encarecimiento de esta actividad, aunque por otro lado, en nuestras rutinas diarias, desde la infancia existen posibilidades, para adultos y niños, de interactuar con materiales y actividades relativas a la lectura y la escritura. Aunque algunos niños y niñas son más afortunados que otros, dado que participan en muchas más interacciones de este tipo (Rico, 2003) motivadas por la no escasez de recursos, hecho que puede provocar la falta de contacto con material impreso o digital, lo que supondrá la falta de inmersión en un mundo ricio para la lectura. De esta manera, y al hilo de nuestra reflexión, podemos establecer diversas carencias, las cuales no debemos obviar, y son sensibles de ser analizadas, de hecho, en Gran Bretaña el numero de analfabetos conocidos totales hasta el momento o funcionales en menores de 16 años se sitúa alrededor de los siete millones, mientras que uno de cada cinco ciudadanos, con unas edades comprendidas entre 16 y 69 años, se sitúa en un nivel de lectura insuficiente. En definitiva, podemos concluir que existe un 22% de los adultos que son incapaces de comprender un documento o de poder realizar inferencias del mismo.

Por otro lado, en Francia, el 9% de la población adulta tiene problemas severos y dificultades graves con respecto a la lectura.

En Estados Unidos podemos considerar que existe un 50% de la población con lo que hemos denominado analfabetismo funcional, mientras que el 7% de dicha población es analfabeta total. Pero nos debemos detener en esta cifra que considera que el 40% de de los niños menores de 8 años no sabe leer o no comprende lo que lee. (Rico, 2003). Con algunas de estas cifras es impensable, no hacer una reflexión y evitar un análisis crítico preguntándonos qué está fallando y cuáles pueden ser algunas de las causas de dichas alarmantes cifras. Por este motivo, se plantea la lectura en voz alta como un método propenso a la mejora de dichas carencias.

¿Y los padres? ¿Qué pueden hacer al respecto? Ante todo, ser consecuentes con las realidades educativas y actuales para darse cuenta de lo que pasa en cuanto a la lectura, cultura y educación se refiere. También tratar de subsanar en casa determinados aspectos de la formación intelectual de los hijos, comenzando por el lenguaje oral y por la relación de situaciones literarias encaminadas al aprovechamiento educativo. Y contarles, narrarles, vivenciales, exponerles y entusiasmarles con miles, millones de

historias, leyendas, poesías, cuentos cuando son pequeños, y leerles en voz alta, y asegurarse de que van entendiendo los significados, sin examinarlos, sin hacer tediosos estos encuentros… y explicarles todo aquello que no han entendido, sin darles clases de retórica ni práctica del vocabulario del lenguaje. Teniendo en cuenta que, leer en voz alta significa comunicar de forma oral. No se trata de una situación de lectura, sino de una comunicación guiada basada en la lectura. Por otra parte, no hay que olvidar que en este tipo de situaciones no es el texto el que comunica, sino la lectura que el lector ha hecho de éste, la cual puede dar lugar a distintas interpretaciones dependiendo del propio lector o lectora (Gasol, Moras y Aller, 2004).

Cuando un adulto lee, leen los ojos, y no se debería asimilar esta actividad con la que se lleva a cabo en el momento de comunicar lo que se acaba de leer, no debe aprender lo que va a leer de memoria, ni trasmitirlo de forma autómata sin trasmisión no se creará un rico ambiente para fomentar la lectura. Se trata aquí de dos actividades completamente distintas, pero que a su vez pueden incluso relacionarse y complementarse, de hecho no se dará la una sin la otra; la primera es más interiorizada; la segunda corresponde a una situación de comunicación oral cuyo referente es una lectura personal previa. De hecho puede afirmarse y concretarse que:

- Leer es construir por sí mismo el sentido de un mensaje que se necesita en un proyecto dado o configurar su significado para comprender dicho mensaje.

- Leer en voz alta es comunicar oralmente a una audiencia o a un público expectante que ha expresado su lectura, la propia de un texto.

Sin embargo, existen otras visiones acerca de lo significa leer en voz alta, aunque tal y como podemos observar en ambas definiciones se entiende que está muy conectada con la comunicación oral, e incluso proviene de la misma y supone que a partir de la misma tenemos que entender y encuadrar la lectura en voz alta. Tal y como Charmeux (1992): " Leer en voz alta es una actividad difícil, que se exige no solamente la comprensión previa del texto leído sino también una toma de conciencia de dicha comprensión y un descentramiento de la misma, indispensable para la activación de las técnicas especificas" (p. 30).

Abogar por la lectura en voz alta, desde los hogares, a tempranas edades, puede suponer un tema poco recurrente, pero que sin embargo, si nuestra pretensión como educadores, o como futuros padres de un niño o niña, es hacer de la lectura un hecho más cercano y verosímil, con la propia realidad y con lo que supone que verdaderamente debe significar la lectura para cualquier estudiante que está empezando a leer y a soñar con las palabras. Por este motivo, es importante que dicho estudiante sea ejemplificado y conectado con el mundo de las letras desde una perspectiva enriquecedora y experimental. Al hilo de nuestra reflexión esta autora (Solé, 1992) afirma: "A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo a otras personas cómo leen y escriben, probando y equivocándose, guiados siempre por la búsqueda del significado o por la necesidad de producir algo que tenga sentido" (p.62).

Por otro lado, pensamos en la necesidad de trasportar algunas recomendaciones que se les puedan ser de utilidad, para aquellos padres y madres que aún siguen creyendo, que es posible otra forma de enseñar la lectura y de provocar en sus propios hijos e hijas el interés por la misma, y que a su vez, se consiga una adquisición más productiva de la comprensión lectora. Así que de este modo, en la siguiente tabla, se van a presentar una serie de sugerencias que servirán de guía y de introducción a la hora de tratar la lectura en el hogar.

Hacer que la lectura sea un éxito

sugerencias para los padres

Tu eres el primer, y más importante, educador de tus hijos. Aquí dispones de ocho consejos que te servirán para que tus hijos sean mejores lectores.

1. *Lee tu mismo.*
   Los hechos son más importantes que las buenas palabras. Si tus hijos te ven leyendo el periódico o enfrascado en un libro seguirán tu ejemplo.
2. *Asegúrate que tus hijos leen todos los días.*
   La lectura al igual que la precisión del baloncesto o la interpretación del piano es una destreza que se perfecciona con la práctica. La investigación nos demuestra que treinta minutos diarios de lectura recreativa no importa de qué tipo sea, dota a los niños de solidas estructuras básicas para ser buenos lectores.
3. *Toma la costumbre de acudir a la biblioteca.*
   Asegúrate de que cada miembro de la familia posea el carnet. Realiza visitas frecuentes a la biblioteca. Que los niños vean que seleccionas tú mismo el libro que lees.
4. *Lee en voz alta a tus niños.*
   En el nuevo libro para leer en voz alta, Jim Trelease demuestra con sus investigaciones que es la cosa más importarte que un padre puede hacer por la buena salud lectora de sus hijos. He aquí algunos consejos tomados de dicho libro:
   - *Comienza a leer a tus hijos, aunque sean muy pequeños. Nunca es demasiado pronto.*
   - *Asigna un tiempo diario para tal menester: Diez minutos diarios pueden hacer un gran efecto. Al irse a la cama es el mejor momento pare leerles. También puede aprovecharse la comida o después de cenar.*
   - *Nunca dejes de lado esta costumbre, ni siquiera cuando tus hijos vayan creciendo. Siempre lo pasareis bien intercambiando impresiones.*
   - *Lee libros que verdaderamente te interesen. Los niños notarán, en caso contrario, tu aburrimiento.*
5. *Lanza tus hijos a la búsqueda de datos por todo el periódico.*
   Por ejemplo:
   - Fotos de sus atletas favoritos.
   - Temperatura de la ciudad donde vive.
   - Tres palabras que empiecen por la letra h.
   - Una obra que se esté representando en el teatro más cercano.
6. *Regálales libros.*
   Entonces encontrarás un lugar especial para la biblioteca personal de tus hijos.
7. *Haz de la lectura un privilegio.*
   Podéis decir: "Os acostaréis quince minutos más tarde esta noche si leéis en la cama"; o, "Gracia q que me habéis ayudado con los platos ahora dispongo de tiempo para obsequiaros de una historia extra.
8. *Aunque tú no seas buen lector, puedes motivar a tus hijos.*
   Como tus hijos, aprende a leer; pídeles entonces que te lean. Pregunta a tus hijos sobre sus lecturas, y a sus amigos sobre lo que leen.

Cuadro 2. Recomendaciones para leer en el hogar.
*Fuente:*News paper and Association of America Foundation, (1992). Writing today, Ira, number two (X – XI), vol. 10, 12 en Gasol y Aránega (2000: 121)

Muchos de los puntos son muy interesantes, creativos y apropiados para conseguir del aprendizaje de la lectura un momento menos tedioso y dificultoso para los futuros estudiantes. Aunque no nos podemos olvidar del punto 4, en donde se hace una especial mención a la lectura en voz alta y de cómo llevarla a cabo en las familias. Así, el niño, que tiene la oportunidad de disfrutar contemplando, comparando, tocando y visualizando libros ilustrados y de compartir la enriquecedora experiencia de su lectura guiada y encaminado/a por la voz del adulto o de la adulta, entra en el contexto de la lectura experimentando sus encuentros con el libro como fuente de placer y de satisfacción personal y familiar. Placer propiciado por el descubrimiento de situaciones, por la confrontación de sentimientos, por el reconocimiento y el contacto de los personajes, por poder vivir otras historias, por el lenguaje que utiliza el adulto o adulta cuando le lee o cuenta una narración, cuento, leyenda... Y al mismo tiempo, experimenta seguridad afectiva y de autocontrol que le ayuda a desarrollar el deseo de aprender a leer, a conocer palabras y a crecer junto a la sensación de querer leer, en una mezcla de admiración por la competencia lectora del adulto o de la adulta y de necesidad de conseguir la autonomía y la habilidad que proporciona su adquisición.

A los niños y niñas les encanta compartir con los adultos/as la experiencia y la situación de su lectura y son oyentes capaces e interesados, si el adulto/a les cuenta la historia adecuada en un momento de complicidad y en un tiempo reservado solamente a ellos/as (Gasol y Aráneaga, 2000).

Sánchez D'Anna (2006) en el artículo ¡Papi dice que debo leer… pero yo quiero ver la "tele" con él!, reconocen que la actitud de los padres a la lectura se ve reflejada en los hijos, si la lectura es vista como una imposición o un castigo lo más probable es que al niño le cueste leer, y no disfrutarán de la lectura ni tampoco se les posibilitará la mejora en el desarrollo de su propio proceso lector. Recomienda tener una actitud positiva hacia la lectura así como hacer de ella un hábito familiar en el que todos participen y encuentren satisfacción es un reto que todas las familias deberían proponerse y mantener esta relación lectora entre padres e hijos.

Es un hecho que la familia y la escuela siguen siendo los factores más influyentes en la creación y la adquisición de los esquemas culturales, sociales y étnicos de los niños y niñas. La familia marca un importante antecesor para el lenguaje y los esquemas cognitivos y mentales introduciendo al pequeño en la palabra mediante

sonidos y relacionando grafema con fonema. Estos momentos de afectividad y de experimentación van a tener una gran incidencia en los sentimientos de seguridad posteriores del niño y de la niña, y que sin duda influirán en el desarrollo de su personalidad y de compartir experiencias de lectura. Desde esta perspectiva, acostumbrar a suscitar mucha más curiosidad por una obra leída, que la obligación de leer y redactar fichas monótonas, repetitivas y redundantes, sobre cualquier obra recomendada, sobre todo en la infancia, nos llevará a adquirir estrategias que promuevan la mejora de la comprensión lectora en años venideros.

Aunque por otro lado, sino se realizan actividades que puedan ayudar a alcanzar una lectura motivante, no se conseguirá lo que hasta el momento estamos mostrando, de hecho, una casa puede estar repleta de libros hasta el techo. Puede que los padres, madres, abuelos o abuelas sean lectores eficientes de libros, revistas y periódicos. Pero, si no se comentan nunca las lecturas, si no se reflexiona acerca de las mismas, si no se expresa nunca una opinión sobre lo que se está leyendo, los pequeños serán apartados de una captación de habilidades lectoras tan importantes y necesarias, se sentirá cohibido y entenderá la lectura como una barrera entre él/ella y los adultos que le rodean que sólo leerán por sí mismos, es importante para fomentar la lectura. En palabras de Solé (1992): "La lectura y la escritura en la escuela es además muy motivador y contribuye a incitar al niño a aprender a leer y a escribir. En ocasiones, cuando se habla de contexto motivador, se alude prioritariamente a la existencia de materiales y libros adecuados "(p.63).

Hablar de la motivación que aporta el hecho de que un adulto/a lea (Peredo, 2005) a un niño o niña, es algo contrastable y veraz, y hay podemos encontrar la existencia de muchos investigadores aludiendo a dicho tema, pero hemos querido resaltar el comentario de esta autora, por resultarnos que describe absolutamente y de una forma directa lo que pretendemos destacar con nuestro trabajo.

Otras recomendaciones sobre el acto de leer fueron escritas por Pennac (1992) donde describe los derechos de los lectores a la hora de sumergirse en un texto, tales como el derecho a no leer, el derecho a saltarse paginas, el derecho a no terminar un libro, el derecho a releer, el derecho a leer cualquier cosa, el derecho al bovarismo, el derecho a leer en cualquier parte, el derecho a picotear, el derecho a leer en voz alta y el

derecho a callarnos. De esta manera se entiende que esta enumeración de derechos pueden resultar en si mismo recomendaciones para leer y fomentar la lectura.

Dichas recomendaciones se pueden relacionar con el sentido que se le debe dar a la lectura, pero en relación con el hecho de ser padres se ha de tener en cuenta una serie de consejos tales como la organización, en cuanto que se la ayude a los niños a organizar su propio tiempo e incluso su biblioteca. Ser constantes en cuanto que todos los días se reserve un tiempo para la lectura. Se debe escuchar a los niños y jóvenes para aprender de sus inquietudes y gustos literarios. Pedir consejo seria otra de nuestras recomendaciones, ya que puede ser de gran utilidad pedir ayuda a expertos como docentes o bibliotecarios. Dar ejemplo es otra de las cuestiones que nos deberíamos plantear en cuanto que los padres son un modelo y los hijos los imitan mientras leen. Es importante dejar los libros al alcance de los mismos para los puedan coger siempre que les apetezca. Compartir momentos de lectura, haciendo de este fenómeno una invitación y no una imposición, ya que siempre es mejor sugerir que imponer porque la lectura no debe ser vista por los pequeños como una obligación ardua y pesada.

Seguidamente destacamos El Plan Nacional de Lectura de Uruguay, ProLEE ha presentado un programa denominado Maestros Comunitarios donde se inserta un proyecto para la formación de maestros para que actúen como agentes que promocionen la lectura en la familia, manifestando como finalidad llevar la lectura a los hogares para fomentar el desarrollo humano y facilitar la inclusión social. Dicho maestro trabajará con una escuela que le entregará una mochila con veinticinco títulos y se les ofrecerá un curso de formación para fomentar la cualificación de dichos docentes.

En España desarrollar la lectura y la escritura se realiza a través del Plan de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte parte de la necesidad de fomentar estas habilidades porque son esenciales para el desarrollo de la personalidad y de la socialización para convivir en democracia. Las actividades que se realizan giran en torno a seis áreas, el Observatorio de la Lectura, Fomento del hábito lector en centros docentes, Potenciación de las bibliotecas públicas, Acciones de comunicación, Actividades de animación y colaboración con otras instituciones. De esta manera el Observatorio consiste en llevar a cabo estudios e informes para obtener datos sobre la lectura. El Fomento del hábito lector trata de promover el acceso de los

estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato y Educación Superior en relación a la lectura y a la creación literaria. La Potenciación de las bibliotecas públicas es la modernización de los edificios y la equipación de las Bibliotecas Públicas del Estado. Las Actividades de animación de la lectura sirven para la promoción de la misma, tales como la Campaña de María Moliner. Las Acciones de Comunicación se enfocan para llegar a los jóvenes mediante el uso de Internet. La Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones consta de la colaboración para el fomento de la lectura y la adquisición de la misma.

Para Pescetti (1999) la lectura en voz alta supone un juego en sí mismo, aporta una visión muy positiva para los lectores en voz alta y manifiesta la existencia de momentos que pueden resultar realmente inhibidores para la realización y la consecución de lo que supone leer en voz alta. En su libro nos aporta una serie de recomendaciones que ayudan a ganar confianza y a adquirir autoestima y que no hay una única manera ni forma de leer bien en voz alta, sino que defiende la confección de muchas y diferentes acciones para leer en voz alta que pueden resultar a conseguir alcanzar la diversión y la emoción mientras se lleva a cabo.

Algunas de las actividades que plantean y que nosotros las queremos presentar para que el lector en voz alta se sienta seguro y tranquilo cuando lee. Porque lo que realmente se busca en este sentido es hacer que quien lea gane confianza y no se sienta inseguro, ya que estas actividades no están encaminadas tanto a lo que se está leyendo sino a hacer hincapié en hacer que el lector se sienta agusto mientras realiza esta tarea y se consiga de esta forma que la vuelva a repetir y que cada vez más cause y genere sentimientos en aquellos que le están escuchando. Algunas de estas recomendaciones son leer el texto cambiando la intensidad según el tamaño de las letras, leer solo algunos renglones o notitas de amor.

4.5 Fomentar el gusto por la lectura

En la actualidad muchas investigaciones abogan por fomentar estrategias, desde temprana edad, a favor del placer por la lectura (Inostroza, 1997; Perriconi y Galán, 1995). Formar niñas y niños lectores, como ya apuntábamos, es un desafío, pero esta vez el reto se sitúa en la posibilidad de inculcar el gusto por la lectura. Por este motivo,

es necesario un Plan Estratégico de lectura (Vílchez y Castillo, 1999) entendido como un manual donde se reflejen una serie de estrategias encaminadas al fomento del hábito lector. En dicho plan será necesaria la participación de las familias, del profesorado, personal administrativo y contexto cercano. Por otro lado, se marcarán unas actividades donde todos los agentes educativos se encuentren implicados.

Antes es imprescindible que pongamos de manifiesto que el gusto por la lectura no es una actividad que deba llevarse a la práctica porque existan muchas referencias bibliográficas y empíricas que demuestren su relevancia en el campo educativo sino porque viene establecido en la Orden 2211/2007, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en relación con lo citado: "... En esta etapa el currículo se centra en favorecer experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios. Se acerca a niños y niñas a la representación e interpretación simbólica, tanto de la experiencia interior como de la colectiva, para crear hábito lector" (p. 47).

Desde esta perspectiva se establece la importancia de favorecer experiencias placenteras con la lectura, indicadas de manera legislativa, que a su vez, queda verificado a través de un objetivo: "7. Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura" (BOE, 2007, p. 49).

Entendamos la importancia de indagar sobre los gustos y preferencias del alumnado (Moraga, 2006) para incentivar su comprensión lectora mediante el gusto por este hábito. En consonancia tenemos que seleccionar los materiales adecuados para motivarles y causarles expectación. Por otro lado, se debe promover un clima positivo que invite a leer por placer.

Es imprescindible motivar a las familias para que dediquen parte de su tiempo a compartir momentos de lectura con sus niños/as desde muy pequeños/as. Diversos estudios (Alzate, Ramírez, Piedrahita, Astaiza, 2008) han precisado que cuando un padre o una madre para su hijo o hija, estos últimos entienden la lectura como una experiencia placentera. Según Goldin, Castoria y Torres (1989): "Todas las encuestas coinciden en señalar que si el niño ha estado en contacto con lectores, antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a leer y escribir. Ese saber preescolar es muy simple. Significa haber escuchado leer en voz alta… "(p. 2).

Este proceso de construcción de experiencias placenteras y de extender el tiempo de concentración, que pueden llegar a depender de una práctica regular con los libros, que recompensa el esfuerzo. Dar tiempo a la lectura y ayudar a los aprendices a leer a poner atención en los libros valiosos por periodos de tiempo cada vez más largos es una parte importante del trabajo del trabajo de facilitación del adulto, fomentando el denominado gusto por la lectura (Chambers, 2007).

Para Mata (2012) la animación a la lectura puede resultar una práctica que haga feliz a los niños y niñas, además de abogando por la misma desde la concepción que puede ser la mejor opción para conseguir que los pequeños y las pequeñas lleguen a comprender un texto. Por lo tanto, las actividades citadas hasta el momento, tienen dos constantes básicas, el desarrollo integral de la competencia lectora y el gusto por la lectura. Deben estar enfocadas a contribuir el desarrollo de leer por placer en los hogares y en los colegios (Gallardo, 2008). Es muy importante que en el hogar haya un buen ambiente en torno a la lectura. Que los hijos e hijas nos vean leer habitualmente, con libros en la mesa del salón, en la mesilla de noche…, es decir, que descubran que sus padres disfrutan leyendo y disfrutan mientras leen. Es muy complicado conseguir animar y a su vez enriquecer a un niño/a a leer si nosotros/as no demostramos afición (Nuño, 2013), por ello, llegará incluso a conformarse como un momento colmado de experiencias fructíferas encaminadas al fomento del placer por y para la lectura. Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total o que no le va a llevar a un desasosiego invernal. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo o que se sienta incapaz de realizarla. La confianza en uno mismo infiere en la capacidad a la hora de la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante. Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: "¡fantástico!¡vamos a leer!" sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre el

alumnado, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación sobre el texto concretamente. Para ello se ha de proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos hacia el logro, hacia el hecho de alcanzar una meta positiva, de sentirse capaz de conocerse y llegar a ser feliz por haberlo conseguido. Debemos de huir, de convencionalismos y metodologías con corte de tipo de tradicionalista en el cual no se produce una adecuada retroalimentación ya que no sólo tiene como efecto centrarse sobre todo en los productos del aprendizaje, sino que además hace descansar el control del mimo sobre el profesor en lugar de transferir dicho control al alumno. Este hecho tiene consecuencias en la motivación, ya que el sentimiento de control es altamente desmotivante. Así pues, un programa de instrucción efectivo debería preocuparse de entrenar en atribuciones sobre causas internas, tales como la capacidad y el esfuerzo, de forma que se favoreciese el sentimiento y la ilusión sobre las propias acciones incrementando la motivación con la mirada puesta hacia el logro.

> Siempre recordare a mi padre detrás de un libro. Sentado en su sillón de orejas, junto al balcón. Sólo de tarde en tarde levantaba la vista para contemplar la calle durante unos segundos, pensativo, atusándose el bigote. Enseguida su atención se centraba de nuevo en la página que estaba leyendo. Nunca lo he hablado con mis hijos; pero, desde que eran pequeños, me han visto, como yo a mi padre, detrás de un libro. Incluso les daba de mamar leyendo. Quizá por eso lean.
>
> Pennac (2008, p. 63)

Es posible que ver a un padre o una madre con un libro es una de las posibilidades para fomentar y promover el gusto por la lectura e incluso lo que entendemos por pasión hacia los libros y el entusiasmo por conocer nuevas historias y tener experiencias que la lectura nos brinda.

Gómez (2007) en la investigación sobre la participación de los padres de familia como promotores a la lectura, estrategias y acciones para elevar el nivel de lectura de niños y jóvenes de educación básica de tres municipios del estado de Colima, con la

finalidad de convertir la lectura en tema de interés general para niños y jóvenes, una actividad que esté presente en la vida cotidiana de la comunidad, el barrio y la escuela, a través de la participación de los padres en el apoyo de las actividades coordinadas por los docentes para impartir talleres y actividades de fomento a la lectura. Donde nos presenta un plan que se rige a partir por los siguientes principios básicos, como son la lectura en cuanto que es parte necesaria para conseguir la formación de los individuos. Los responsables de coordinar las acciones de fomento a la lectura, ya sean padres de familia, deben haber recibido un curso de capacitación que le permita una orientación inicial de cómo trabajar las distintas estrategias. En este plan se realizaron una serie de entrevistas para la consecución de unos objetivos marcados para alcanzar la promoción de la lectura. En dichas entrevistas con los profesores se les pidió que señalaran de distintas estrategias para la elaboración de un plan que con ideas fáciles de seguir para que otros profesores y padres de familia pudieran ponerlas en práctica para la realización de la lectura desde una perspectiva integradora donde los padres se sienten parte de esa totalidad integral.

Por otro lado este mismo autor (Gómez, 2009) realizó una segunda parte del plan de lectura, pero en este sentido, la investigación se dirigió a la confección de un enfoque a partir de las opiniones de los docentes, sobre las características que el coordinador de un taller de este tipo debe ser una persona activa, que valla mas allá de un simple transmisor de conocimiento, que sean capaces de trasmitir historias sobre el lugar, para que puedan ofrecer a los niños y jóvenes una nueva mirada de cómo acercarse a estos lugares. Desde luego que el promotor es quien debe de involucrar y guiar a los niños en las actividades, pues de lo contrario sería una contradicción el hecho de que un promotor de la lectura no disponga de los recursos necesarios para fomentar el interés de los alumnos y alumnas. Por otra parte es necesario considerar que el docente, al capacitar a los padres de familia, será en última instancia quien enriquezca las propuestas que se marcan en el plan, adaptándolas en realidad y a los intereses de los niños, así como las circunstancias de la comunidad aportando sus experiencias e ideas. Para este plan los mismos maestros recomiendan que el principal motor sea la preparación y la capacitación en técnicas, estrategias y acciones para que los padres o promotores puedan, a su vez, ponerlos en práctica. Lo que más importa es que el maestro esté involucrado en la toma de contacto con los padres y sea capaz de integrarlos en el contexto educativo, haciendo que se interioricen en el mundo escolar

mediante la utilización de planes y proyectos como el realizado por este investigador, nos llevará a la implicación de mayor envergadura. Haciendo de esta manera del contexto escolar un contexto compartido por todos y para que realmente se fomente el gusto por la lectura a partir de actividades como la que estamos citando.

La sociedad necesita tener la presencia de aquellos que luchan por un mundo mejor y que creen en los sueños, aquellos que pretenden cambiar las cosas y que buscan la mejora de las habilidades lectoras y para eso es esencial abogar por el gusto de la lectura, y entender que las escuelas precisan de personas y de educadores con esta mirada, es decir, que posean la intención de patrocinar actitudes lectoras. Para ello tenemos que hacer hincapié en la importancia de ver leer para aficionarse a la lectura, y para como fin último conseguir trasmitir el gusto por la lectura. No sólo porque las aficiones se transmiten y se van confiriendo hacia lograr hacer de la lectura una vivencia real y cercana, sino porque cuando un niño ve leer a sus padres o a sus profesores, tal vez piense que, cuando él aprenda a hacerlo, también leerá mucho y sabrá tantas cosas como ellos y conocerán un mundo cargado de emociones indescriptibles.

La elección de las lecturas, tanto familiares como escolares, debe realizarse con cierta periodicidad y frecuencia, establecida de antemano, para que se atienda a los intereses y preferencias de los educandos. Resultarán mejor cuanto más organizadas estén las sesiones y cuanto mejor sistematizadas se encuentren para conseguir fomentar el gusto por lo que lean, evitando que se convierta en una actividad insidiosa y tediosa. Lo primero es escoger un libro seleccionado democráticamente y atendiendo a los gustos de los estudiantes e hijos, ya que no se puede fomentar el gusto por la lectura sino se tiene en cuenta qué es lo que prefieren leer. Se trata además de intentar llegar a establecer un determinado consenso en donde los estudiantes se sientan partícipes de su propio aprendizaje lector y de esta forma se consiga lo que pretendemos significar en este apartado que es sin duda fomentar el gusto por la lectura. En este sentido Pennac (2008) expone que: "…aquel profesor no inculcaba un saber, ofrecía lo que sabía. No era tanto un profesor como un trovador, Lo más importante era que nos leyera en voz alta. El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro. Da realmente de leer" (p.101).

Desarrollar el gusto por la lectura, propiciar el placer de leer, hacer que sea una fuente de satisfacción, de amor o de deleite son afirmaciones frecuentes cuando se

programan los objetivos de la comprensión y la expresión lectora, debe ser una razón principal y primordial a la hora de preparar las clases y de situarse en los hogares frente a un libro. Mostrarnos ante los aprendices e hijos como personas que les inculcamos el placer de leer trasmitiendo sentimientos y emociones en cada una de las palabras que les pronunciemos y haciendo del acto de leer un conjunto de experiencias que se palpen como cercanas. Se trata de traernos las historias haciéndolas propias par suscita un gusto profundo, y se consiga así marcar una senda de esperanza para la lectura.

Si entendemos que leer supone aprender, capacitar la imaginación, generar una actitud crítica y de análisis, aumentar la ortografía y el vocabulario, fomentar la agilidad mental, el conocimiento de nuevas realidades y del mundo, el aprendizaje de valores y el crecimiento en emociones y sentimientos. Todo ello tan solo con un libro en la mano. Llegados a este punto vale la pena plantearse sobre si no merece la pena fomentar el gusto por la lectura. Para conseguir este objetivo claramente definido y marcado es imprescindible tener en cuenta los intereses que muestran los niños y jóvenes ante determinados tipos de textos, temáticas o lecturas. En ningún caso se ha de jugar con la imposición porque de ser así conseguiremos el efecto totalmente contrario, causando en los infantes un sentimiento de aburrimiento y de desesperación a la hora de leer cualquier lectura y los libros en general se convertirán en algo insidioso. Debemos ser guías en su desarrollo como seres humanos nunca autoritarios de la lectura. Según Petit (1999) la formación de los jóvenes ha de situarse dentro de estos márgenes: “Los ayude a construirse, imaginar mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar.” (p.46).

Aunque no siempre es fácil ya que actualmente estamos inmersos en un mundo cargado de comodidad y rapidez. De hecho podemos afirmar que el uso de las nuevas tecnologías hace que los niños y niñas se enfrenten con una riqueza visual absolutamente más atrayente para los mismos y consecuentemente esto se ve alentado porque requiere mucho menos esfuerzo que la lectura de un texto o de un libro. Pero es imprescindible que nos demos cuenta que a través de la virtualidad no hay cabida para la creatividad y la imaginación, ya que todo queda demasiado explícito ante los ojos de estos exploradores. Es necesario por lo tanto tener este aspecto en cuenta y usar las nuevas tecnologías para la lectura o para la realización de algún taller que fomente el gusto por la lectura. Esto se hace con paciencia, atendiendo a sus palabras y a sus

gustos. Intentando sacar tiempo para dedicar unos momentos a ensalzar dicho gusto, así de esta manera no suponga una ilusión sino una realidad llena de posibilidades y de situaciones para la mejora en definitiva de la comprensión lectora.

4.6 ¿Para qué leer? ¿Por qué leer en voz alta?

Esta autora Bernárdez (2003) en el artículo ¿Para qué leer? nos muestra una visión muy cercana de la lectura. En donde leer es en el acto que todo lo impregna, la infinitud de las palabras nos llevan al arte de la creación, las palabras nos hablan por sí solas y nos muestran un mundo incesante de vivencias inolvidables. Y promueve esa relación de entre el ser humano y a su consigue resaltar la humanización de la palabra. Nos hace un esbozo de la relación entre el hombre y la palabra y como a partir de esta realidad sanadora para poder enfrentarse al mundo real.

La lectura en voz alta desde un uso de la misma a partir de de la expresividad y la comunicación cobra vida en sí misma y logra desde esta perspectiva que sea un excelente motor para fomentar el habito de la lectura ya que se produce una relación prácticamente mágica e inexplicable entre en el que lee y el que escucha y ambos conseguirán sentir ampliamente la satisfacción de sentir vivas las palabras escritas y de adquirir gozo mientras se produce el acto de leer en voz alta. Haciendo que en esa interrelación se establezca un chorro incesante de beneficios que se confeccionarán y manifestarán en momentos de verdadera riqueza cultural y social cargada de significatividad humana y sentido en cada texto, en cada frase y palabra.

Según Carrasco (2003) nos sitúa dentro de la dificultad de leer:¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo? Precisamente porque no es fácil, es que convertirse en lector resulta una conquista" (p.1).

Realizar una lectura no es tarea sencilla, por lo que podemos afirmar que leer supone una actividad altamente compleja donde emergen una serie de circunstancias motoras, cognitivas y visuales y perceptivas, hasta que se consigue leer un texto y enfrentarnos al mismo casi sin que nos demos cuenta alcanzando una velocidad de lectura importante, esto nos lleva a relacionarlo con el para qué leer desde la perspectiva de conjugar la actividad mental y los procesos neurológicos y

sensoriomotores que hacen que seamos capaces de leer con el hecho de que como decía la autora anterior leer supone una conquista en sí misma.

Resulta evidente la importancia de la lectura para ampliar el vocabulario de los estudiantes. En este sentido la lectura de obras literarias proporciona al alumno un caudal inagotable de nuevas palabras y amplía la posibilidad de utilizar otras ya conocidas con nuevas e inesperadas acepciones. Gracias a la lectura de diversas obras el alumno irá apreciando los estilos de diferentes autores. Así se pone de manifiesto la relación entre la lectura y la adquisición de estilos, desarrollando el lenguaje escrito y el dominio de la composición.

Para Duursma, Agustyn y Zuckerman (2008) demostrar que existe una relación imperante entre el lenguaje oral y el desarrollo del vocabulario, se ha realizado a través de un estudio, en donde se ha hecho hincapié en la relación entre la lectura en voz alta por parte de los progenitores a sus hijos e hijas, ya que los niños imitan a sus padres cuando les leen. Además incrementa otra serie de habilidades que están ligadas con la competencia lingüística. En relación con esta investigación encontramos lo que para estas autoras Evans y Shaw (2008) supone el desarrollo de unas actividades que promueven la adquisición de vocabulario, conocimiento, fonología y conceptos, ya que la lectura en voz alta supone la contribución en el reconocimiento de palabras. Lo que supone una mejora en las habilidades lectoras de los niños y niñas a los cuales sus padres les están leyendo como una rutina en sus hogares.

Siguiendo con el hecho de intentar conceptualizar el para qué leer y a su vez unificarlo con el por qué leer en voz alta, nos lleva en este momento a asumir la adquisición del significado literal a través de la lectura, entendiendo que es el que se refiere de manera directa y obvia al contenido. Aunque por otro lado tenemos la información no literal, denominada crítica o valorativa y es aquella que incluye todos los conocimientos que a juicio del lector enriquecen o aclaran a su vez el sentido literal. No nos debemos olvidar de la información obtenida de manera inherente e implícita es el que puede descubrirse por inferencia, es decir, el que sin estar escrito se encuentra como entre líneas en el texto. El más importante es el literal pero hay ocasiones en las que el implícito permite comprender el texto en otro plano más profundo. Además el complementario constituye una ayuda que debemos aprender a utilizar para fortalecer el

significado literal, haciendo de de esta manera que comprendamos el texto y así de esta manera relacionamos el para qué leer, que en este caso sería para obtener la información tanto literal como inferencial y valorativa, y así en esta relación disfrutar de la comprensión ante un determinado independientemente de cuáles sean sus características definitorias a la hora de ejecutar la habilidad de formar parte del acto lector, en cuanto que utilizar las herramientas necesarias para su consecución.

Las investigaciones en el campo de la pedagogía insisten en basarse en la importancia que debe otorgarse a la dimensión afectiva en este aprendizaje, al hecho de sentir la necesidad de leer y al sentimiento de sentirse cómodo en el universo de la lecto-escritura para construir así un saber y unas capacidades estables y duraderas. Todo ello nos lleva a la convicción de que se debe iniciar lo antes posible el aprendizaje especialmente en lo que concierne a la entrada en este universo distinto que es la lecto-escritura. Si los niños de los ambientes más desfavorecidos tienen menos problemas a la hora de aprender a leer, es porque han sufrido una carencia indescriptible a nivel de su dimensión afectiva en el momento del aprendizaje.

Saber leer supone el hecho de tener en cuenta una serie de ámbitos a partir de los cuales se desarrolla en lo que denominamos la actividad lectora. De este modo, podemos encontrar la dimensión afectiva, aquella que viene definida por la aportación de la seguridad en relación con los textos y con lo que estos nos sugieren. La segunda de ellas se refiere a la dimensión cognitiva, otra de las dimensiones inherentes a lo que significa el por qué leer en voz alta y el para qué leer que se define como aquella que se basa en el conocimiento de lo que se aprende, en donde se pretende partir de la reflexión y del análisis de los textos. Y por último, hay que tener en cuenta la no menos esencial dimensión práctica, en donde los aprendices sean capaces de poner en práctica lo aprendido (Gasol, Moras y Aller, 2004).

Es importante dejar claro que la lectura no se debe colocar en una situación artificiosa, en la cual no se consiga leer realmente porque de esta manera no conseguiremos responder al por qué leemos. Sin embargo, cuando no se lee con asiduidad o cuando no existe una rutina lectora constante y certera, difícilmente se puede conseguir o se puede llevar a alcanzar el logro máximo de entender para qué leemos, así de esta manera es netamente necesario que se realicen actividades para leer.

Si se promueven estas actividades a la lectura, será más verosímil y veraz y así mismo se hará que mejore el vocabulario, la expresión oral y escrita. Además habrá un desarrollo a nivel cognitivo. Y qué duda cabe de desarrollo de la propia imaginación en cuanto se lee, se propicia un aumento de las conexiones neuronales y se activa la relación entre la capacidad de imaginar y el desarrollo cognitivo. Pensando en cómo se puede leer en voz alta, y como se puede descubrir que con naturalidad, se consigue realmente explicar para qué leer. Sencillamente también reconocer que todas las personas necesitamos tiempo de lectura porque les parece que leer es divertido, bonito y beneficioso para el desarrollo integral tanto de la personalidad de los aprendices como de su inteligencia. Y leyendo, y hablando, y contando cuentos el tiempo de la lectura se puede convertir en una actividad familiar, escolar y educativa sin que deje de ser, a la vez, personal e independiente e incluso motivadora para el crecimiento humano.

Los sujetos que no leen deberán preguntarse si de verdad quieren que sus descendientes lean, y si la respuesta es afirmativa, es entonces cuando entenderemos que leer es una acción compartida y que está llena de momentos gratos que nos hagan crecer y evolucionar desde una perspectiva integradora. Los aprendices no lo pueden saber si no se les enseña las posibilidades que ofrece la lectura para la mejora de las habilidades lectoras. Reconocer además que los libros y la lectura confieren un mundo de magia que se trascribe en el desarrollo de todas y cada una de las personas que se sientan frente a un texto y que deciden mimetizarse con los beneficios que irradia la lectura. Tal vez aquellos que no leen es porque tampoco ellos lo saben y ni entienden ni valoran las ventajas de la lectura.

El por qué y para qué leer puede quedar ampliamente más comprensible si acudimos lo que Kepa Ossoro (2004) nos sugiere en cuanto a lo que la lectura en voz alta nos permite, en este sentido, este autor establece que un texto logra que el lector sea capaz de evocar situaciones y experiencias vividas mediante el relato que otros están realizando, consiguiendo que cada uno de los oyentes establezca una relación diferente con lo que está escuchando ya que cada uno lo somete a su propia experiencia. Además dicho autor nos habla sobre la incorporación de vivencias y de momentos enriquecedores que pueden llegar a ser nuevos y atrayentes para dichos oyentes gracias a lecturas las cuales no han accedido por sus propios medios. Junto con esto el mismo

autor defiende el aumento de la autoconfianza y de la motivación para la reflexión a partir de lo leído.

Establecer una relación con la lectura y con los aprendices tampoco es siempre fácil, pues no se encuentran la lectura apropiada pero los esfuerzos deben ser llevados a cabo para la mejora de las aptitudes lingüísticas, e incluso se debe fomentar el tratamiento de la lectura para conseguir un sistema de dialogo en el cual se caracterice que leer es uno de los hitos que marca la secuenciación del desarrollo de la sociedad. Los libros son un magnífico tema de conversación, de lo que se ha leído, lo que se va a leer, de qué trata el libro que estamos leyendo, si nos ha gustado y por qué. Ahora bien, no se debe pedir un comentario de texto, el cual resulte una tarea tediosa; leer no debe convertirse en una obligación, ni parecerse a los deberes del colegio convirtiéndose en algo impuesto por los padres y el profesorado. Para que el niño experimente el por qué leer es incesante y que aprenda a hacerlo, desde la facilidad y la perfección de su propia capacidad y en grado considerable teniendo en cuenta su contexto más inmediato. Esto último incluye el nivel de desarrollo que haya alcanzado su capacidad de comprender y de entendimiento en torno a una serie de textos, sin olvidarnos de la utilización y del disfrute del lenguaje; para ello de que se le haya convencido de que la lectura es algo deseable y ansiado, y de que se la haya inculcado también confianza en su inteligencia y en sus aptitudes académicas y lingüísticas (Bettelheim, 1983).

Durante el aprendizaje de la lectura, el aprendiz tiene que hacer un gran esfuerzo para crecer, y hay que reconocérselo ya que su supone un avance cognitivo lo que nos lleva a entender que para aprender hay que esforzarse. Para poder desenvolverse en la vida hay que empezar por la lectura. Sin embargo, en cuanto el niño comienza su aprendizaje se le debe de iniciar con una serie de ayudas que le proporcionen mejoras en su capacitación lectora. Desde esta perspectiva, si procuramos que los estudiantes se encuentren confiados y seguros de sí mismos, y aunque su aprendizaje sea lento, no dudará de sus propias capacidades. Así de esta manera conseguiremos que aprenda sin apenas darse cuenta y se logre un aprendizaje óptimo. Y habrá surgido que leyendo mejore su autoestima y se sienta tranquilo y capaz de aprender a leer.

Cuando se adquiere la lectura no solo basta con saber formar palabras y frases, y ya supone otro de los logros de por qué leer, lo que estaría unido a eliminar el

analfabetismo, sino que hay que entender lo que dicen, o lo que los autores tratan de trasmitirnos en su empeño del desarrollo de la cultura. Leer y no entender es lo que se conoce como o lo podíamos denominar como analfabetismo funcional (Ansalone, Gallelli y Salles, 1997). Si no se corrige o si no se tiene en cuenta este tipo de carencia, es muy probable que se convierta en un lastre persecutorio que irá creciendo y que impedirá el desarrollo intelectual, ya que el hecho de tener dificultades en la comprensión lectora supone el desencadenamiento de numerosos problemas, los cuales dirigirán al alumnado a un fracaso en el terreno escolar, y en ultima instancia a tener y a experimentar distintas problemáticas en su vida diaria a la hora de poner en práctica su conocimiento en las tareas de la vida real. No nos puede resultar extraño este tipo de analfabetismo, que puede pasar inadvertido y en muchas ocasiones incluso puede llegar a ser ignorado por los educadores y progenitores. Evidentemente reviste una carencia grave la cual debe ser tenida en cuenta en las rutinas diarias.

Esta expresión y al hilo de lo que estamos analizando entendemos que se trata de la definición de la situación funcional de la lectura en voz alta y consigue recordar que, como cualquier situación de comunicación, y que a su vez está condicionada por el receptor, que en este caso suele ser un grupo de personas. Pero esto recuerda también que una situación de este tipo es, en realidad, una puesta en escena, una representación ante la mirada y la atención de los demás que nos escuchan en especial de los niños, quienes requieren no de la institucionalización de la lectura sino de la cercanía de la misma. Porque debemos de reflexionar acerca de que cuando hablamos de lectura, implícitamente hablamos de comprensión en sí misma. No se concibe un acto de lectura como tal, si quien lee no entiende el mensaje o no ha conseguido entender lo que está leyendo, no descubre su significado. Y si bien es función de la escuela guiar y encaminar al niño en el descubrimiento del valor del lenguaje escrito, esta situación sólo marca el comienzo de un proceso que se realiza cotidianamente.

Para Solé (1992): “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetos que guían su lectura… el significado del texto se construye por parte del lector” (p. 28).

El hecho de leer supone entender que se precisa de intentar explicar que el verdadero significado de este acto concierne diferentes elementos y entre ellos el receptor, que en relación con el texto trata de obtener información del mismo y lograr su entendimiento en donde quedan expuestos los conocimientos previos que tenga. Pero no podemos obviar que para que este fenómeno suceda es imprescindible que dicho receptor empiece por aprender a leer y a partir de ahí irá adquiriendo conocimiento y éste se consigue a su vez mediante la lectura. Por lo tanto este sería otro de los momentos en los cuales se concretiza el por qué y el para qué leer.

Podemos sintetizar y entender que el hecho de leer se concretiza en los siguientes los propósitos de la lectura en cuanto que una vez que leemos somos capaces:

- Leer para ser capaces de obtener información, ya sea principal o secundaria y que suponga la capacitación de la obtención de la comprensión textual.

- Leer para ser capaces de aprender del texto que estamos leyendo y adquirir de esta manera nuevos aprendizajes que van remodelando nuestro sistema mental cognitivo.

- Leer para adquirir un punto de vista crítico y reflexivo y nos ayude a desenvolvernos en la vida cotidiana sin estar envueltos en una homogeneización.

- Leer por placer, objetivo que todavía nos falta por seguir insistiendo como meta escolar ya que en muchas ocasiones no se le da la importancia que realmente suscita.

Según Redondo y Presman (2015): "Los libros llegan para quedarse dentro de nosotros cuando es posible comunicar e instalar un deseo compartido, también cuando nos vemos reflejados o diferenciados en la trama de un personaje o relato que nos invita a pensarnos" (p. 14).

Es posible entender que un libro nos aporta vida y nos convierte en personas brindándonos la posibilidad de obtener una invitación a ser mejores, y a ser más felices. He aquí la respuesta que nos planteábamos en un principio de ¿por qué y para qué leer? entendiendo además que un libro nos regala una de las facultades, estados o condiciones que todo ser humano ansia y es la libertad.

SEGUNDA PARTE-
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5-
PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE- INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5- PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Marco teórico para fundamentar el diseño metodológico de la investigación

En este capítulo tratamos de acercarnos al planteamiento general de nuestra investigación desde una perspectiva mixta, donde se presenta la necesidad de exponer los distintos fundamentos y requisitos para llevar a cabo esta forma de investigar y así de esta manera lograr realizar una consolida justificación que nos lleva a la explicación de por qué se ha decidido la utilización de este tipo de metodología en nuestra investigación. Para ello se precisa del abordaje de este estudio con la implantación de una serie de cuestiones y de interrogantes de investigación y por supuesto del establecimiento de varios objetivos de estudio característicos en esta tipología investigadora.

Para ser más exactos en este capítulo se van a dar a conocer los elementos centrales de la metodología que se ha llevado a cabo de nuestra investigación. Consiguiendo la composición de elementos teóricos definitorios que nos van a ayudar a fundamentar la metodología utilizada en el trascurso de nuestra investigación, en donde se van a especificar detenidamente algunos aspectos de carácter epistemológico, la esencialidad y lo específico que conlleva el hecho de escoger este tipo de metodología, su preeminencia, fortalezas y algunas de las debilidades de la misma.

Por otro lado creemos tener en cuenta la consideración de llevar a cabo esta investigación gracias a la utilización de distintas técnicas de recogida de datos, lo que nos dirigió inevitablemente hacia diversos caminos investigadores y con ello hacia la combinación de diferentes enfoques tanto de carácter cualitativo como cuantitativo. Desde esta visión se produjo un engranaje complejo aunque a su vez interesante, motivante e incluso adictivo en cuanto a métodos o análisis de la información.

La inervación e integración de ambas metodologías nos pareció la forma más apropiada para poder responder desde la perspectiva más enriquecedora y fascinante posible para abordar y acercarnos a las preguntas que guían y actúan como un hilo conductor de nuestro estudio.

5.1.1 Fundamentación del enfoque metodológico de la investigación

En este sentido nos preocupa la caracterización de la naturaleza del objeto de estudio y de aquellos fundamentos que nos van ayudar a encuadrar este estudio y que sin duda, en consecuencia va a conducirnos hasta la noción de justificación en nuestra investigación en cuanto a la utilización del método denominado mixto. Para ello se ha intentado apuntar hacia la clarificación de aquellos aspectos fundamentales que conciernen a la determinación y a la identificación de este tipo de paradigma de investigación, la definición que lo fundamenta, su aporte teórico desde una visión epistemológica, la consecución del mismo, los objetivos de investigación que lo propician, las diferencias instauradas entre los paradigmas de tipo cualitativo y cuantitativo del estudio, el papel que desempeña la propia metodología mixta dentro de la denominada investigación social, las fortalezas y debilidades que caracterizan este tipo de estudio de método mixto y por último el diseño de manera específica de la investigación para comenzar a responder a las cuestiones que nos planteábamos.

5.1.1.1 La naturaleza que caracteriza al objeto de la investigación

El objeto de estudio de nuestra investigación gira en torno al análisis de si podemos establecer una determinada diferencia en relación con la comprensión lectora que manifiestan aquellos alumnos y alumnas del primer ciclo de Educación Primaria tras la lectura en voz alta por parte de sus familiares y además nos interesa conocer la relevancia de la lectura en voz para el profesado, el alumnado, Inspección Educativa y los progenitores de dicho alumnado en cuanto a los factores que se desencadenan de la misma y que pueden influir en la concertación de estos aspectos durante la práctica.

En términos generales nuestro objeto de estudio se inserta dentro de la representación de la noción de la comprensión lectora en relación con la lectura en voz alta y lo que supone para los profesionales de la educación, los aprendices de la etapa educativa del primer ciclo de Educación Primaria, y los padres y madres de dicho alumnado en relación a la lectura en voz alta que les realizan en las aulas. Nos interesa conocer las actitudes en relación con este concepto, y también en la visualización de varios factores que pueden llegar a ser realmente relevantes para la consecución de los distintos contenidos durante la práctica docente.

5.1.1.2. La naturaleza que explica la visión epistemológica del estudio

Nuestro interés es prácticamente basarnos en el conocimiento en relación a lo que se dice y hace ante la comprensión lectora y el fenómeno de la lectura en voz alta de profesionales de la educación, las familias y el estudiantado en relación con la propia naturaleza de nuestro objeto de estudio, de esta manera logramos sin duda acercarnos a un tipo de investigación concretizada y considerada dentro de lo que se conoce como el desarrollo humano como un referente importante a tener en cuenta y que ha de ser estudiado desde diferentes perspectivas. En nuestro caso se trata de focalizar nuestra investigación en el contexto educativo de la práctica de la comprensión lectora y, de manera particular, de la traslación de una determinada puesta en marcha de la enseñanza de la misma donde queda insertada la lectura en voz alta por parte de las familias.

Entendemos consecuentemente que la enseñanza de la comprensión lectora como un proceso social ampliamente complejo y versátil donde las actitudes que muestra el profesorado, las familias, los alumnos y alumnas y demás profesionales del ámbito educativo como directores e Inspección Educativa, así como las interacciones que producen para que se haga una enseñanza real para el alumnado y el clima que dirigen para la expansión de esta ardua tarea. Porque nos preocupa que a pesar de las numerosas investigaciones en este campo y de las innumerables actuaciones y actividades por parte de docentes para la consecución de su enseñanza, aun así siguen existiendo ineficaces resultados en la actualidad. Además tenemos que destacar que gracias a la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad cognitiva se produce la mecanización de la puesta en marcha de una serie de ejercicios y creencias, en los cuales en muchas ocasiones no son conscientes de ello, y que sin duda albergan instantes en relación con dicha enseñanza educativa. Por este motivo nos situamos en la necesidad de intentar conocer aquellos pensamientos metacognitivos de familiares, alumnado y profesionales del sistema educativo respecto a cómo se trasmite la enseñanza en torno a la comprensión lectora y a su vez de cómo se aprende a comprender aquello que están leyendo. Desde esta perspectiva tenemos que tener en cuenta el análisis y la profundización acerca de las variables que se han produjo durante el tratamiento de la lectura en voz alta por parte de las familias, que pueden obstaculizar o facilitar la presencia de esta práctica educativa en el aula.

5.1.2. La caracterización de la metodología mixta

La caracterización mixta de investigación queda definida como una tipología investigadora en donde los investigadores son capaces de unificar criterios mediante la combinación de diversas técnicas, métodos o conceptos a través del ensamblaje de un lenguaje característico de origen cuantitativo en relación con otro de tipo cualitativo enmarcada dentro de una única investigación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Desde esta perspectiva tiene un rasgo definitorio que queda reflejado en el pluralismo de varias metodologías que, bajo la mirada propia de sus defensores, la cual nos lleva a la derivación y a la confección de un tipo de investigación basada en un nivel más amplio y completo, ya que se ocupa de la integración de la visualización de un mimo fenómeno desde distintas representaciones, y que en nuestro caso se refiere a la comprensión lectora. Por lo que esta investigación proporciona una visión más completa en comparación con una determinada investigación que implique sin lugar a dudas un único método en la realización de la investigación. Son estos mismos autores los que aluden a la afirmación de que la utilización de una metodología mixta en torno a la concretización de un mismo estudio puede resultar ampliamente favorecedor para el avance de un mejor acercamiento de los problemas y preocupaciones que versan sobre la rama de las ciencias sociales en el ámbito educativo.

Estas afirmaciones, ya mencionadas anteriormente, consiguen aportar claridad en relación a nuestra posición con respecto al por qué de la utilización de este tipo de investigación mixta. Estas premisas fueron surgiendo durante la confección y la preparación de la investigación gracias al acercamiento de la propia naturaleza del tema que tratábamos de abordar, y que como ya hemos dicho antes es la denominada comprensión lectora. lo que no podemos olvidar que está cargada de matices ampliamente complejos, tales como la forma de llevarlo a cabo, la lectura de textos, la metacognicion, las inferencias, la tipología del texto, las características textuales, las habilidades cognitivas y metacognitivas del propio lector…lo que nos estaba llevando al hecho de plantearnos la necesidad de realizar un método de tipo mixto y que por lo tanto nos introdujese en la visualización de esta temática desde distintos prismas mediante la combinación de diferentes métodos y del análisis de la información obtenida desde distintos instrumentos para la caracterización más complicada y la vez más enriquecedora. Consideramos desde este punto que la decisión de llevar a cabo esta

estrategia nos brindaría de más y mayores resultados que quedan manifestados en oportunidades para obtener diferentes respuestas para el abordaje de las preguntas que nos planteábamos en un primer momento en nuestra investigación. En este sentido Greene y Caracelli (2003) afirman que el método mixto de investigación queda definido como la exploración de diferentes informaciones, un fórum para el diálogo o bien una oportunidad para lograr una mejor comprensión desde distintas formas de ver, conocer e incluso evaluar la realidad que nos ocupa.

La legitimización en la utilización de múltiples aproximaciones queda marcada en la investigación mixta, a diferencia de mitigar esas ansias por descubrir en relación con nuestra temática o con un carácter restrictivo en cuanto a la resolución de las respuestas a las cuestiones que nos hacíamos en un principio. En este sentido se puede destacar la visualización del método mixto como creativo e incluso podíamos denominar como expansivo y que en ningún caso limita o recorta la manera en que el investigador o investigadora se enfrenta al objeto de estudio.

Es imprescindible que tengamos en cuenta que la combinación de ambos métodos no lleva a diferentes caminos a la hora de la recogida de datos e incluso a diferentes instrumentos e equidistantes métodos de análisis de dichos datos, sino que además supone el engranaje de diferentes visiones filosóficas y epistemológicas en relación con el ámbito educativo y las ciencias de carácter social, así como nuestra propia manera de de entender la comprensión lectora y la lectura en voz alta, toma forma dentro de este contexto y de esta manera de hacer investigación. También existe la evidencia de que en dicho engranaje se produce un estudio en profundidad, ya que se define por una mayor amplitud, que puede llevarnos a la formación de conocimiento tras la generación de nuevas informaciones en este campo de investigación así como una superior comprensión y entendimiento del objeto de estudio que estamos tratando.

Tenemos que tener en cuenta esa visualización de carácter pluralista que queda impregnada en la complementación en cuanto los investigadores mantienen una aproximación ecléctica en la selección del método por el que se han decidido y en la forma de llevar a cabo su investigación. No debemos dejar a un lado que el motivo principal por el cual un investigador ha de decantarse por algún tipo de método es básicamente el abordaje de las preguntas de investigación a través de sendas que nos

conduzcan a la consecución n la obtención de respuestas en torno a las cuestiones de nuestra investigación y que sin duda alguna nos aporten una visión mucho más enriquecedora, favorable y que nos lleve a la concreción de una mayor riqueza.

Si pretendemos realizar un método mixto debemos tener en cuenta cada una de las características definitorias de cada uno de las líneas investigadoras y que según en propias palabras de Johnson y Turner (2003) dichas particularidades han de ser tenidas en consideración para realmente obtener lo mejor posible distinto tipo de información abordando la perspectiva cualitativa y cuantitativa. En este sentido estos autores abogan por un conocimiento profundo en relación con ambas aproximaciones metodológicas para que el investigador sea capaz de combinar de la forma más efectiva posible, teniendo en cuenta que este es el principio fundamental del método mixto.

En relación con algunos de los principios que estos autores destacan, los investigadores han de recoger diferentes datos con distintos instrumentos a través de diversas estrategias con el fin de aunar visiones, y aunque cada una aporte una visión que puede resultar equidistante, dicha realización de esta investigación debe resultar de la combinación de ambas metodologías. Manifestando desde su confección una compleja complementariedad de ambos métodos en torno a la aportación de las fortalezas de cada uno de los mismos y no una transposición de una sobre la otra y sin que ninguno de ellos quede abogado a un segundo plano en nuestra investigación ya que cada una de las metodologías llevadas a cabo en la investigación mixta aporta una fuente de conocimiento y de información y que queda manifestado en la utilización de dichas metodologías. En este sentido entendemos que el uso de este fenómeno es esencial para acercarnos a la justificación del por qué se escoge este camino y esta vía para dirigir la investigación considerada desde este método. Según los autores anteriormente citados, Johnson y Onwuegbuzie (2004), el producto final obtenido y resultante en este tipo de metodología puede entenderse como superior a diferencia de si se decide por la elección de un único método.

5.2 El método mixto a partir de una fundamentación filosófica

El método mixto se caracteriza por ofrecer una práctica alternativa a las aproximaciones tradicionales conocidas hasta el momento, cuantitativa y cualitativa.

Aunque debemos de partir de la premisa que de que la intención de este tipo de metodología no consiste en reemplazar ni en sustituir a ninguna de las metodologías nombradas anteriormente, sino que en su mayoría se pretende tener en cuenta aquellos aspectos tangibles y positivos y minimizar los aspectos contraproducentes de ambos métodos mediante la realización d un único estudio, o mediante la conformación de diversos estudios. Aunque hemos de destacar que el método mixto no ofrece una solución hacia la eliminación de extenuaciones que quedan manifestadas en ambos enfoques investigadores. En este sentido se ha de intentar lograr hacer lo más viable posible la investigación desde la aportación de ambos métodos.

Los fundamentos filosóficos que sustentan al denominado método mixto se presentan en continua discusión, ya que para algunos autores como Tashakkori y Teddlie (1988) tienen en cuenta que el denominado pragmatismo, entendiendo que se refiere a la práctica, la ejecución o la realización de una serie de actividades, y es lo que fundamenta la visión filosófica para dichos autores mientras que para Rocco et al. (2003) basan su definición del método mixto desde la concepción de la posición dialéctica, haciendo saber que se refiere a aquella parte de la ciencia filosófica que se encarga del razonamiento y de las maneras características para ser capaz de expresarse.

Es importante que tengamos en cuenta los diferentes paradigmas y en donde en cada uno se pueden establecer las distintas características que se requieren para la utilización de este tipo de metodología para acercarnos a la realidad que estamos investigando.

Paradigma cualitativo	*Paradigma cuantitativo*
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	*Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.*
Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	*Positivismo lógico; busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.*
Observación naturalista y sin control.	*Medición penetrante y controlada.*
Subjetivo	*Objetivo*

Próximo a los datos, perspectiva "desde dentro"	*Al margen de los datos; perspectiva "desde fuera"*
Fundamento en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	*No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.*
Orientado al proceso	*Orientado al resultado*
Válido: datos reales, ricos y profundos	*Fiable: datos "sólidos y repetibles"*
No generalizable: estudios de caso aislados	*Generalizable: estudio de casos múltiples*
Holista	*Particularista*
Asume una realidad dinámica	*Asume una realidad estable*

Cuadro 3. Comparativa de los diferentes paradigmas.
Fuente: Cook y Reichardt (1986, p. 29)

Gracias a esta tabla se representan los atributos que definen a cada uno de los denominados paradigmas, en donde tal y como podemos observar representan caminos que parecen totalmente opuestos ya que se observa la confección de una investigación que en el primer caso quedará integrada desde una visión holística, dirigida hacia el proceso, atendiendo a una realidad dinámica, que tiene su fundamento en la realidad, subjetivo y de observación natural mientras en el paradigma cuantitativo, que representa la segunda parte de la tabla anteriormente citada, se caracteriza por estar orientada hacia la obtención de un resultado, desde una visión particularista de una realidad estable, y con la obtención de una serie de datos generalizables, con una medición controlada y que no se fundamenta en la realidad.

Aunque es necesario y realmente importante que tengamos en cuenta la existencia de otros paradigmas que han de ser tenidos en cuenta para poder continuar con la fundamentación filosófica de lo que supone la realización de una investigación de tipo mixto por este motivo presentamos la siguiente tabla donde se reflejan todos y cada uno de los distintos paradigmas con sus características y aspectos relevantes:

Paradigma	*positivismo*	*Post- positivismo*	*Pragmatismo*	*Constructivo*
Método	*Cuantitativo*	*Primariamente*	*Cuantitativo y*	*Cualitati*

		cuantitativo	*cualitativo*	*vo*
Lógica	*Deductiva*	*Primariamente deductiva*	*Deductivo e inductivo*	*Inductivo*
Epistemología	*Objetivo. El conocer y el conocimiento es un dualismo.*	*Dualismo modificado. La búsqueda de lo probablemente y objetivamente verdadero.*	*Puntos de vista objetivo y subjetivo.*	*Punto de vista subjetivo. Quien conoce y el conocimiento son inseparables.*
Axiología	*La investigación es libre de valores*	*La investigación involucra valores pero éstos pueden ser controlados.*	*Los valores juegan un rol importante en la interpretación de resultados.*	*La investigación está limitada por los valores.*
Ontología	*Realismo ambiguo*	*Realismo crítico o trascendental*	*Acepta la realidad externa. Elección de explicaciones*	*Relativismo*
Relaciones causales	*Causas reales temporalmente precedentes o simultaneas con efectos*	*Hay algunas leyes, y una razonable y estable relación entre los fenómenos del mundo. Este puede ser conocido de modo imperfecto. Las causas son identificables en un sentido probabilístico que cambia en el tiempo.*	*Puede haber relaciones causales, pero éstas nunca permitirán el total conocimiento.*	*Todas las entidades se conforman simultáneamente unas a otras. Es imposible distinguir causas desde los efectos.*

Cuadro 4. Caracteristicas de los paradigmas.

Fuente: Tashakkori y Teddlie (1998)

En este sentido podemos observar el pragmatismo que en nuestra investigación va a ser el método elegido para la consecución de la misma, que en esta caso hemos decidido decantarnos por una visión que aporte aspectos cuantitativos y cualitativos, manteniendo una lógica deductiva e inductiva, alcanzando puntos de vista tanto subjetivos como objetivos, manifestando unas relaciones causales aunque no nos permitirán llegar a una totalidad del conocimiento. Entendemos que debido a las características que lo definen este tipo de método es el más adecuado para el acercamiento de la comprensión lectora basada en estas líneas investigadoras es la mejor opción para poder llegar a responder a una serie de cuestiones que nos planteábamos en un primer momento.

Aunque si pretendemos centrarnos en lo que realmente define el pragmatismo, debemos de atender a algunas de sus características que quedan reflejadas por los autores Johnson y Onwuegbuzie (2004) en cuanto que este paradigma trata de encontrar un punto medio entre el dogmatismo filosófico y el escepticismo, es decir, intenta buscar una posible solución a algunos antiguos dualismos filosóficos, realiza un rechazo hacia el dualismo tradicional prefiriendo básicamente en versiones más moderadas y de sentido común que se dirigen hacia cómo alcanzar la resolución de cuestiones. Tiene en cuenta la existencia de la emergencia de un mundo social y psicológico que incluye el lenguaje y el pensamiento caracterizado por la subjetividad. Posee además una amplia mirada hacia la realidad que está tratando de conocer y el conocimiento se observa como algo que puede llegar a construirse y basarse en la realidad del mundo en el que nos desarrollamos. Las teorías que se obtienen se visualizan como instrumentalizadas y la laboriosidad se juzga en relación con el criterio de predictibilidad y aplicabilidad. Este método también entiende la necesidad de aprobar el eclectismo y pluralismo en torno con la comprensión del mundo, dichas visiones son verdaderas y se integran con significado. Entiende desde esta perspectiva, la preferencia de la acción a filosofar.

Entendemos que para estos autores en el método mixto de investigación nos lleva a la posibilidad de basarnos en el método pragmático, y para ser más exactos del eclectismo filosófico desencadena una diversidad de formas lógicas de investigación, manteniendo el favorecimiento de la mezcolanza de disparejos métodos para

confeccionar la investigación, tales como la inducción, que se encarga de surgimiento de patrones, la deducción, que se encarga de probar teorías e hipótesis y por último la abducción que se mantiene gracias al descubrimiento y las relaciones de los resultados.

En este sentido podemos aún tratar de entender a que nos lleva la aplicación de este tipo de método en la investigación educativa, para ello podemos citar a Teddlie y Tashakkori (2003) en cuanto "…a major advantage of mixed methods researchs is that it enables the researcher to simulteneously answer confirmatory and exploratory questions, and therefore verify and generate theory in the same study" (p.15) de ahí que podamos entender que la práctica investigadora basada en el método investigador de tipo mixto ofrece una amplia visión en relación con un mismo problema haciendo del trabajo llevado a cabo por los investigadores como algo más enriquecedor.

5.3 El método mixto en relación con sus objetivos fundamentales

En relación con los objetivos que caracterizan y que definen la metodología mixta se tiene que tener en cuenta que con dicho método se intenta alcanzar una serie de propósitos, los cuales son imprescindibles y fundamentales para que se logre finalmente la consecución de los mismos, de tal manera que llevarlos a cabo nos guiará hacia la investigación de tipo mixta y el cual es considerado como el fin último para conseguir alcanzar los objetivos que nos proponíamos en un principio. De hecho estos propósitos son la complementariedad, la iniciación, el desarrollo, la expansión y la triangulación.

- Triangulación se caracteriza por conseguir entrecruzar los resultados haciendo que converjan entre los mismos.
- Complementariedad: en este caso tenemos que tener en cuenta la visualización de distintas perspectivas o facetas de un mismo fenómeno.
- Iniciación: en este sentido este propósito busca descubrir nuevas perspectivas o contradicciones de un mismo fenómeno.
- Desarrollo: en este caso se encarga de la visualización de diversos métodos, como los denominados resultados de un primer método para poder llevar a cabo el segundo método.

- Expansión: en este sentido se refiere a la combinación de métodos para conseguir ampliar y focalizar nuestro estudio.

En nuestra investigación mixta nos planteamos la complementariedad en primera instancia, ya que pretendemos abarcar un mismo fenómeno, es decir incidir en si la lectura en voz alta por parte de las familias mejora o no la comprensión lectora del alumnado del primer ciclo de Primaria. Asimismo, dentro de nuestro estudio destacamos el desarrollo como otro de los objetivos que se van a desarrollar dentro de la misma, a que potencia la visualización de diversos métodos, que a partir de los denominados resultados de un primer método motiven la consecución de otro segundo método. Por ese motivo, decidimos usar la metodología mixta, para tratar de explicar los resultados obtenidos durante la realización de los estudios cuasiexperimentales.

Así de esta manera, optamos por la elaboración de un estudio de casos, para poder profundizar aún más en este fenómeno y tratar de explicar dichos resultados.

5.4 El papel que caracteriza a la metodología mixta

Podemos entender que la metodología de tipo mixta es comparable a un análisis que realizan los investigadores cuando visualizan algún microorganismo bajo el mismo prisma, pero a través de la utilización de diferentes resoluciones.

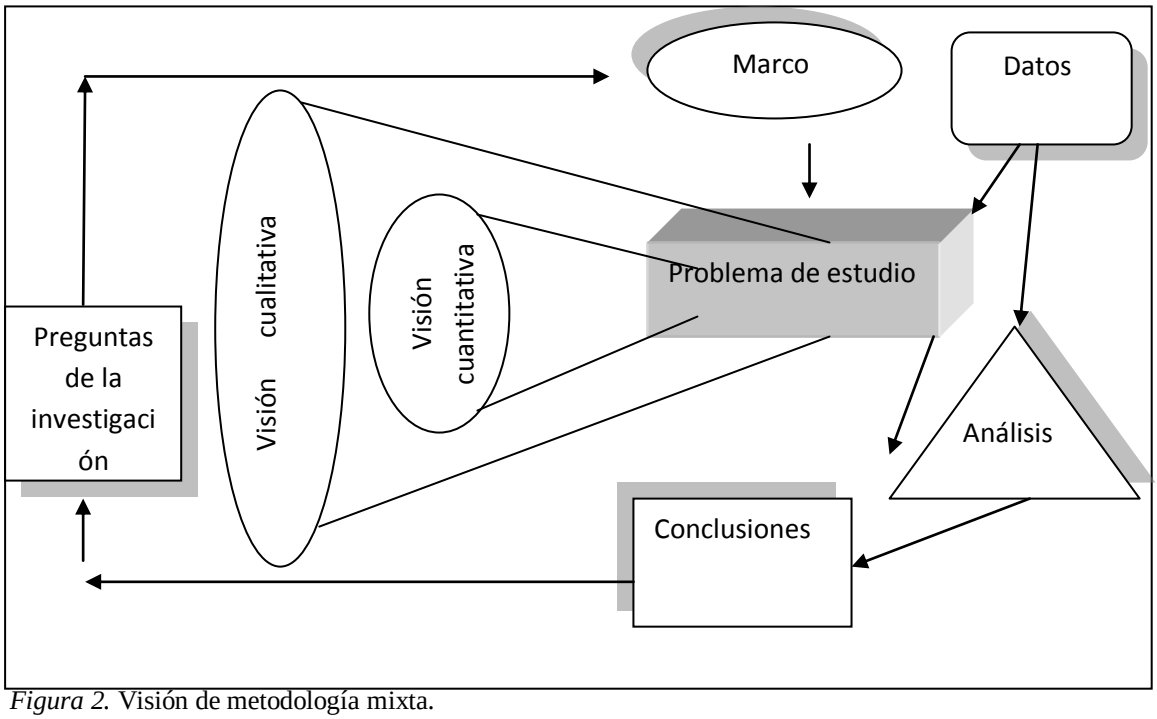


Figura 2. Visión de metodología mixta.
Fuente: Adaptado de Newman et al. (2003)

La observación del objeto, que en nuestro caso es la comprensión lectora y la lectura en voz alta, hemos de tener en cuenta que si ambos puntos de estudio son observados desde un ángulo de menor resolución puede significar que se está analizando dicho problema en relación a una perspectiva cuantitativa, donde se establece claramente la riqueza de la amplitud y de establecer una cantidad en torno a la relación con la muestra y el numero de respuestas que gracia a esta forma de investigar podemos obtener. Cuando realizamos la acción de cambiar el objetivo entendemos que hemos elegido comprender el objeto de estudio desde la visualización del mismo a través de una mayor resolución, que se corresponde totalmente con el hecho de mirar el problema desde una perspectiva cualitativa, que nos lleva a alcanzar riqueza en torno con un entendimiento del mismo desde la profundidad. Gracias a la utilización de diferentes lentes de resolución estamos llevando a cabo lo que podemos denominar como una investigación de tipo mixta, ya que al caer el haz de luz de distinta manera sobre un mismo objeto que caracteriza lo que conocemos como problema, nos va a permitir, sin duda alguna, llegar a visualizarlo con mayor claridad favoreciendo que se alcance una mejor comprensión del mismo.

5.5 Fortalezas y debilidades de la metodología mixta

En este apartado nos vamos a centrar en la intención de aportar significado a lo que se refiere a la metodología mixta en relación con algunas ventajas e inconvenientes que se pueden obtener a través de la utilización de este método de investigación o lo que hemos denominado como fortalezas y debilidades. En este sentido pensamos que lo que hace realmente atractiva a la investigación en general es que no sea todo poderosa, que sea capaz de aportar conocimiento y que con ello se definan los pros y los contras a la hora de confeccionar una metodología de carácter mixto.

Para ello contamos con lo que para Morse (2003) es una de las mayores y más destacables fortalezas que caracterizan a la investigación de tipo mixto es el hecho d que gracias a la consecución de la misma se permite que los investigadores alcancen un estudio más profundo del problema y que además sea observado, analizado y comprendido desde distintos ángulos, algo que realmente aporta una enorme riqueza a diferencia de si se decantan hacia la inclinación de una solo metodología.

De hecho para este mismo autor la técnica de recogida de datos tiene una serie de limitaciones las cuales pueden llevar a ser complementadas tras la implementación de la combinación de las dos aproximaciones metodológicas y con ello se limen asperezas o se aplanen las posibles desventajas atribuidas a cada uno de los métodos.

Con la utilización de una sola metodología puede hacerse que la investigación llegue a estar más ceñida y encorsetada a unos parámetros ya muy concretos y definidos. No podemos olvidar que en la investigación social se puede fomentar la utilización de este tipo de método ya que supone un espacio que nos lo permite.

Aunque como bien sabemos tenemos que reconocer la importancia de cada una de las metodologías clásicas y otorgarles el mérito que las caracteriza. De hecho entendemos que la metodología cuantitativa ha sido la forma legítima en relación con la investigación en el ámbito social motivada principalmente por su aporta con en torno con la información contextualizada. Aunque por otra parte, hay que tener en cuenta que para una mejor comprensión de los denominados fenómenos que se definen como sociales y educativos se puede ampliar dicha información obtenida de los diferentes aspectos de las situaciones o problemas de investigación mediante la consecución en la utilización de distintos métodos.

Para ser más exactos vamos a referenciar algunas de las principales ventajas o en nuestro caso lo hemos querido denominar como fortalezas que según Morse (2003) abarca la investigación mediante un método de corte mixto:

- Esta investigación puede responder a un amplio y más completo rango de preguntas o cuestiones relacionadas con el ámbito de investigación.
- Con la utilización del método mixto se pueden limar las desventajas de ambos métodos clásicos, ya que haciendo uso de las denominadas fortalezas de un método adicional puede rebajar las debilidades en otro método mediante la combinación de ambos en este tipo de método.
- Puede llevar a una mayor incrementación en la denominada generalización de los resultados obtenidos.

- Al añadir un nivel mayor de comprensión al problema de investigación, no dejamos que quede a un lado otra visión o perspectiva en relación con el objeto de estudio.

- Podemos obtener un mayor conocimiento sobre la teoría y la práctica e incluso más profundo mediante el entrecruzamiento de amos métodos tanto cuantitativo como cualitativo.

En relación con las denominadas desventajas podemos realizar también un análisis de las mismas para conocer las debilidades que caracterizan este tipo de metodología:

- Los investigadores han de poseer conocimientos en relación con ambas aproximaciones y con diferentes métodos para poder ser capaz de utilizarlos de manera eficaz y correcta y de esta manera alcanzar una adecuada combinación de ambas investigaciones.

- Este tipo de investigación es más costoso y requiere más tiempo por parte del investigador para complementar ambos métodos.

- La utilización de este tipo de metodología puede ser dificultosa para un único investigador ya que puede requerir la combinación de un grupo de investigadores.

- Cuando se decide por la elección del método mixto se mantiene la necesidad de que quien investiga tenga en cuenta la combinación de ambos paradigmas en relación con el análisis de los datos y la interpretación de los mismos.

5.6 Diseño de la metodología mixta en nuestra investigación

La investigación mixta en cuanto hace que los resultados converjan debido a la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, se ha de realizar la denominada triangulación de aquellos datos que hayan sido obtenidos durante la realización de dicha investigación a partir de la utilización de ambas metodologías. Entendiendo por lo tanto, que en eso realmente consiste la realización de este tipo de método, ya que nos lleva a la complementación de ambos paradigmas en un mismo estudio.

En la investigación bajo esta metodología se entiende que la triangulación va a realizar una triple función para poder caracterizar dicha investigación, en este sentido se ha de tener en cuenta que la triangulación se lleva a cabo para aproximar ambas perspectivas metodologías, es decir la cuantitativa y la cualitativa. La segunda de las funciones se basa en la comparación de diversos datos obtenidos mediante la perspectiva cualitativa teniendo en cuenta la unificación y la complementación de múltiples fuentes de información. Y por último se refiere a la visualización de diferentes visiones a partir de distintos observadores.

En este sentido para la confección de nuestro estudio se requiere recurrir a la primera de las funciones que se lleva a cabo a partir del método del diseño explicativo, porque en nuestra investigación tenemos que centrarnos en la explicación de nuestro problema de investigación mediante la aproximación de ambos paradigmas, de los datos obtenidos durante la investigación, en la interpretación de los mismos y en los resultados que se derivan de la misma.

Por otro lado, entendemos la importancia que tiene la organización del diseño de la investigación en el método mixto para poder llevarlo a cabo lo más eficazmente posible evitando posibles errores en la organización de nuestra investigación. Para ello, es fundamental tener en cuenta la clasificación que realizan Tashakkori y Teddlie (1998) de los tipos de diseño en la metodología mixta y de cómo nos ha servido de guía en la consecución de dicha investigación.

Diseño de estatus equivalente que puede suponer a su vez diferentes procedimientos:

- secuencial:
    - CUALITATIVO/CUANTITATIVO
    - CUANTITATIVO/CUALITATIVO
- Paralelo/Simultaneo:
    - CUALITATIVO + CUANTITATIVO
    - CUANTITATIVO + CUALITATIVO

Diseño Dominante-menos Dominante. Dicho diseño puede llevar a cabo otra serie de procedimientos:

- Secuencial:
    - CUALITATIVO/cuantitativo
    - CUANTITATIVO/cualitativo
- Paralelo/Simultáneo
    - CUALITATIVO + cuantitativo
    - CUANTITATIVO + cualitativo

Diseño con multiniveles: en este caso es el investigador quien es capaz de hacer uso de diferentes tipos de métodos en distintos niveles de adherencia. En este sentido se refiere a analizar los datos desde una perspectiva cualitativa o cuantitativa dependiendo de la situación y de cómo el investigador hace uso de distintos instrumentos según se haya planteado su investigación.

En nuestro caso el estudio que aquí presentamos se inserte dentro del denominado diseño de estatus equivalente del tipo secuencial primero la parte cuantitativa y posteriormente la cualitativa. Según el diseño en nuestra investigación sigue y mantiene un esquema donde el investigador tiene que realizar la consecución de una serie de cuestiones, haciendo que en dicho estudio se utilicen indistintamente las aproximaciones del paradigma cuantitativo, y de forma complementaria hacia la consecución de preguntas en torno al paradigma cualitativo. Siguiendo el modelo que se describe en nuestro estudio, los datos han sido recogidos durante distintos periodos de tiempo y desde esta perspectiva se han analizado desde una visión complementaria que busca aumentar en la explicación de los datos cuantitativos. Por otra parte además se pretende abordar de una manera más profunda nuestro problema de investigación que como ya lo hemos nombrado con anterioridad gira en torno a la comprensión lectora y a la lectura en voz alta. En relación con esto podemos tener en cuenta que este diseño mixto nos ha permitido combinar paradigmas, para optar por mejores oportunidades de acercarse a lo que para nosotros podemos entender como una importante problemática de investigación. En ese sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que

los diseños mixtos: "… representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, agrega complejidad al diseño de estudio; contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques" (p. 21).

En nuestra investigación se utiliza una metodología mixta donde ambos paradigmas tienen cabida donde se han seguido las pautas que caracterizan a cada una de las distintas etapas. En este sentido, nuestro estudio se vincula con el método mixto a nivel de la interpretación de datos, ya que durante esta etapa se combinan técnicas con estrategias cuantitativas con estrategias cualitativas, con lo que se ha pretendido desde un primer momento intentar recoger adecuadamente y de forma efectiva la información para poder responder a nuestro objeto de estudio.

Como bien hemos ya apuntado nuestra investigación se trata de un diseño mixto denominado diseño explicativo caracterizado por la secuenciación de dos etapas en las que el dato cualitativo nos ayuda a explicar los resultados significativos de la fase cuantitativa. Y se conoce como un modelo en dos etapas, ya que en un primer momento se define una fase que es claramente de carácter cuantitativo, seguida de una fase cualitativa que permita la interpretación de los datos. Para ser más exactos y lo que para Creswell & Plano (2007) nos sugieren en relación con sus propias palabras en cuanto al propósito de este diseño entendiendo que es que los datos cualitativos ayuden a explicar o construir sobre los resultados de la fase cuantitativa.

También podemos aclarar que existen dos variantes claramente definidas por la manera en que difieren a la hora de conexionar ambas fases. El primero de ellos se ha denominado el Modelo de explicaciones por medio del seguimiento y tiene su énfasis puesto en los aspectos cuantitativos; es un modelo en el cual el investigador trata de dar respuesta a una serie de datos los cuales ha identificado durante la etapa cuantitativa y que son datos de aspecto cualitativo y que requieren ser investigados con mayor amplitud y profundidad. La segunda vertiente de este tipo de diseño se llama Modelo de selección de participantes y tiene su mirada puesta en los llamados aspectos de corte cualitativo. En este caso se caracteriza por porque el investigador emplea los datos cuantitativos para identificar y seleccionar intencionalmente a personas para la confección de una investigación cualitativa más amplia y profunda.

En nuestro caso a raíz de la fase cuantitativa se identificaron algunos aspectos cualitativos que atrajeron al investigador para ser conocidos con una mayor amplitud y de esta manera poder responder con una mayor certeza y de esta manera aproximarnos al problema de nuestra investigación. Por lo tanto se ha optado por la primera de las variantes, ya que es lo que ha llevado al investigador a partir del método cuantitativo dirigirse hacia el método cualitativo y que va a caracterizar nuestra investigación.

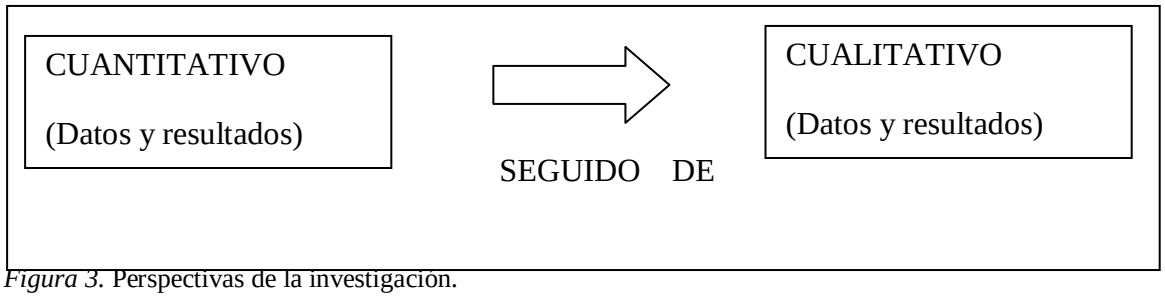


Figura 3. Perspectivas de la investigación.
Fuente: Creswell y Plano, (2007)

En relación con aquellas ventajas que pueden atribuirse al diseño explicativo, pueden quedare definidas entendiendo que la estructura de ambas fases puede resultar sencilla de implementar, ya que el investigador conduce aquellos métodos en fases separadas y recolecta solo algún tipo de dato a la misma vez. Otra de las ventajas puede ser en relación con que el informe final puede ser escrito en dos fases, facilitando una clara y lúcida delineación para los lectores. Es una investigación con carácter multifase.

Además podemos entender que la elección de este tipo de diseño es el más adecuado para responder a nuestro problema de investigación. Aunque también debemos de exponer que su elección ha supuesto la asimilación de una serie de desafíos que han tenido que ser abordados tales como, que el diseño requiere gran cantidad d tiempo para lograr integrar ambas fases en la investigación. Por otro lado, la decisión de el investigador ha de enfrentarse a si decide utilizar los mismos individuos en ambas fases. O si por otro lado se ha decantado por la utilización de muestras individuales en cada una de las fases o toma de participantes de la población para cada una de las fases. Por ese motivo, el investigador ha de especificar los criterios para la selección de los participantes durante la fase cualitativa de la investigación. Por último, es el investigador quien decide cuáles resultados cuantitativos deben ser más explicados, y esto no se puede determinar hasta que la fase cuantitativa esté totalmente completada.

Se ha de hacer énfasis en la importancia de organizar los procesos que se suceden los distintos momentos de la investigación, ya que es necesario precisar de

manera adecuada y certera el instante en el cual se integran ambas aproximaciones tanto cualitativa como cuantitativa. Esta integración puede llegar a ocurrir en una o varias fases dependiendo el tipo de diseño por el cual el investigador se ha decantado finalmente. En nuestro caso, tal y como ya hemos expresado anteriormente, nuestra investigación se trata de un diseño de tipo explicativo, donde en un primer momento se realiza la fase cuantitativa y posteriormente se realiza la fase cualitativa.

Seguidamente es ampliamente necesario que profundizar en relación con la combinación de ambas estrategias metodológicas y pueden concretarse en diferentes momentos tales como las preguntas de investigación, la llamada recogida de datos o bien podría darse en la consecución del análisis de los datos o en la denominada interpretación de los mismos (Tashakori y Teddlie, 1898).

En nuestro estudio, y al hilo del párrafo anterior podemos entender que la combinación de ambos métodos se ha llevado a cabo durante la realización de la interpretación de los datos finales del estudio, una vez que se han llevado a cabo ambas fases y para fomentar la explicación de datos obtenidos durante la realización de la parte cuantitativa. y se realiza desde esta perspectiva, parea pretender recoger información para poder llegar a responder de la manera más adecuada posible a las preguntas y a los objetivos del estudio. En este sentido Creswell *et al*; (2003) hacen alusión a diferentes escenarios en los cuales se puede observar la posibilidad de integrar los métodos tanto cuantitativos como cualitativos; teniendo como referencia la siguiente tabla aportada por los mismos autores ya anteriormente citados:

	Problema de investigación Preguntas	Recogida de datos/Métodos	Análisis de datos/Procedimientos	Interpretación
Cuantitativo	Confirmatorio Basado en resultados	Instrumentos Observación Documentos Datos orientados hacia procesos cerrados.	Análisis estadístico Estadística inferencial	Generalizaciones Predicciones basadas en la interpretación de teorías.

		Hipótesis predeterminada		
Cualitativo	Exploratorio Basado en el proceso Descriptivo Interesado en los fenómenos	Entrevistas Documentos Observación audiovisual Procesos determinados por el participante Procesos abierto-cerrados. Orientado a texto/imagen	Descripción Identificación de temas por categorías. Observa las interconexiones entre categorías/temas (verticalidad y horizontalidad)	Particularización Contextualización Amplio Interpretación personal Responder a preguntas

Cuadro 5. Características de los tipos de métodos.
Fuente: Creswell *et al*; (2003)

A través de la presentación de este cuadro donde se exponen claramente los diferentes escenarios mediante los cuales se expone tanto el tipo de problemas de investigación, la recogida de datos, el análisis de los datos y la interpretación de cada uno de los dos métodos. Con esta caracterización se está logrando cada vez más acotar la metodología utilizada en esta tesis; la denominada metodología mixta y donde se realiza un acercamiento para la clarificación de los distintos aspectos que confieren el diseño de la investigación que se ha elegido.

5.7 Etapas para el desarrollo del diseño de la metodología en nuestra investigación

En este sentido hay que tener claros los aspectos que se vinculan con el diseño de la investigación, así que se ha de tener en cuenta los métodos de la investigación así como también las denominas técnicas e instrumentos que se van a utilizar durante la

confección del estudio, además de la importancia de precisar su relevancia y de destacar la justificación de por qué se han seleccionado en la investigación.

Podemos entender por lo tanto, que un diseño se caracteriza por ser el procedimiento para recoger, analizar e interpretar los datos obtenidos y finalmente la realización de un informe con aquella información que hemos obtenido. Para hacer más visible nuestra investigación ha sido necesario representar nuestra investigación a partir de la sugerencia de unas sucesivas etapas:

Etapa I. En esta primera etapa las preguntas de investigación de nuestro estudio se planifican para ser capaz de responder ante dicho problema a partir de la consecución de los datos obtenidos mediante medios cuantitativos y cualitativos.

Etapa II. En esta segunda etapa se realiza la recogida de datos a partir de la fase cuantitativa en un primer momento de la investigación. En este sentido obtenemos que en la fase cuantitativa de en nuestro estudio se han recogido datos cuantitativos para responder a las preguntas relacionadas con el análisis de la diferencia en el alumnado del primer ciclo en relación con la comprensión lectora a partir de que sus padres y madres les leyesen en voz alta. Por medio de varios estudios cuasiexperimentales a dicho alumnado.

Etapa III. En esta etapa se realiza un análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos cuantitativamente.

Etapa IV. En esta etapa el investigador decide ampliar la información a través de un diseño mixto de tipo exploratorio, en el que a partir de los datos obtenidos y el análisis de los mismos obtiene datos cualitativos que son susceptibles de ser analizados.

Etapa V. En esta etapa nos centramos en la fase cualitativa en la que se realiza la recogida de datos, mediante un estudio de casos, donde se usan diversas técnicas como la observación participante, grabación de vídeos, entrevistas, cuestionarios, listas de chequeo y un grupo de discusión.

Etapa VI. En esta etapa se realiza un análisis de tipo cualitativo a través de los registros de vídeos a las familias lectoras, cuestionarios al alumnado, profesorado y familias. Entrevistas realizadas a la tutora, profesorado especialista y al equipo directivo.

Etapa VII. Se realiza la interpretación de la información obtenida según cada técnica de recogida de información. Utilizamos el Nvivo10 para interpretar la información. Se realiza un informe de investigación, se obtienen las conclusiones del estudio de casos y surgen interrogantes a partir de este estudio.

Etapa VIII. En esta etapa se utiliza la información obtenida en la fase cualitativa para explicar la fase cuantitativa.

Etapa IX. En esta etapa se realizan las conclusiones en base a la información derivada de los diferentes análisis de los datos cuantitativos, cualitativos y en relación a la utilización de la interpretación de los datos cualitativos como para ampliar la explicación de los datos cuantitativos como principal característica del diseño explicativo. Podemos entender que nuestro estudio se caracteriza por basarse en una metodología mixta con un diseño explicativo. Para verlo de forma más concreta observaremos:

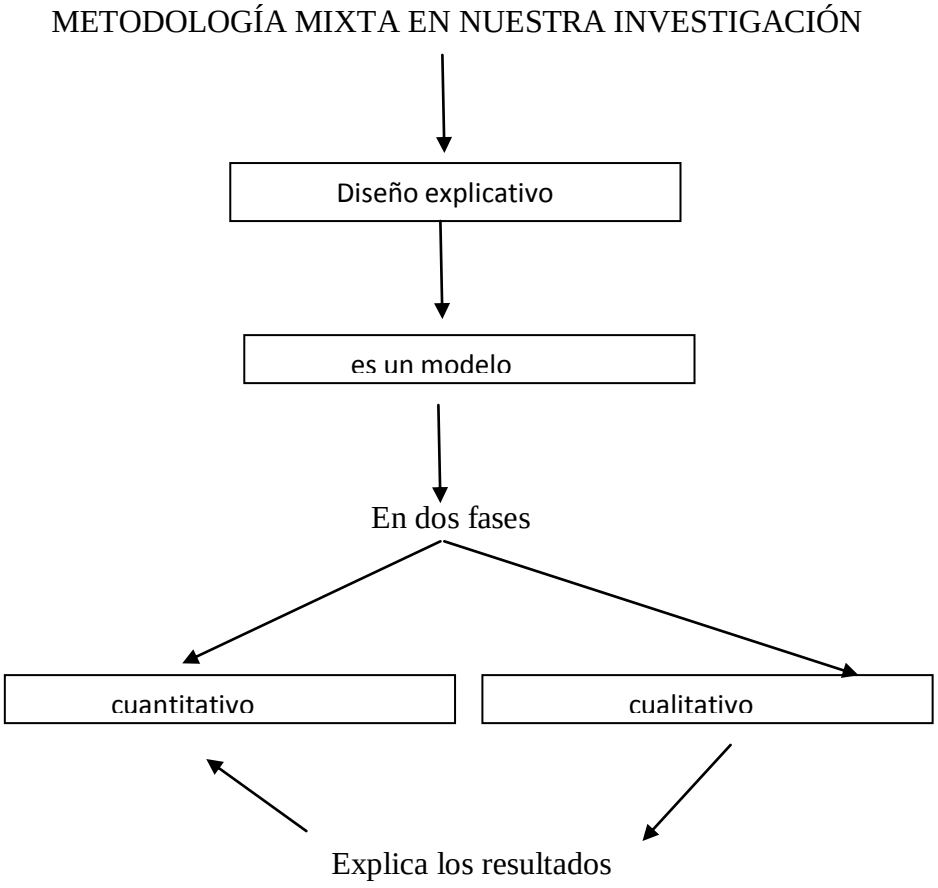


Figura 4. Metodología y fases de nuestra investigación.
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 6- ELABORACIÓN DE UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

CAPÍTULO 6 - ELABORACIÓN DE UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

6.1 Objetivo general y específicos e hipótesis del estudio cuasiexperimental

La finalidad de nuestra investigación en la fase cuantitativa puede desglosarse en los siguientes objetivos; de los cuáles se presenta uno a nivel general y posteriormente una serie de objetivos específicos:

En este sentido el objetivo general es el siguiente:

Analizar si la lectura en voz alta de las familias a sus hijos/as incide en la comprensión lectora del alumnado del primer ciclo de Primaria.

Los objetivos específicos quedan expuestos de la siguiente manera:

En coherencia con el objetivo general formulado, los objetivos específicos que se proponen son los siguientes:

- ✓ Analizar si la comprensión lectora de textos del alumnado del primer ciclo de Primaria mejora o no mediante el tratamiento de la lectura en voz alta.

- ✓ Analizar si existen o no diferencias en la comprensión de textos expositivos y narrativos entre el alumnado del primer ciclo de Primaria que ha recibido un tratamiento de la lectura en voz alta y el alumnado que no ha recibido dicho tratamiento.

- ✓ Analizar el porcentaje de dificultades en la comprensión de textos del alumnado del primer ciclo de Primaria obtenido del pretest y del postest tanto de los Grupos Experimentales (1 y 2) como de los Grupo Control (1 y 2).

Por su parte las hipótesis en la fase cuantitativa son las siguientes:

Las hipótesis típicas de la fase cuantitativa que se van a plantear responden a unos criterios definidos en relación con nuestro tipo de investigación, de esta manera diferenciamos entre la denominada hipótesis nula y la hipótesis alternativa.

H_0= La lectura en voz alta no aumenta el nivel de comprensión lectora tras el tratamiento de la lectura en voz alta de las familias.

H_1= La lectura en voz alta si aumenta el nivel de comprensión lectora tras el tratamiento de la lectura en voz alta de las familias.

6.2 Metodología caracterizada dentro del marco de un estudio cuasiexperimental

En relación con el diseño de la investigación podemos indicar que se trata de cuasi-experimental, debido a que es apropiada en situaciones naturales, en las que existe una exposición, una respuesta y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y de control (Cook y Campbell, 1979). Son grupos que ya estaban organizados y les venían dados a la investigadora, por lo tanto definimos a estos grupos como no probabilísticos, es decir, que estaban establecidos como grupos por el centro educativo en el cual se realizó la investigación. Para poder describir de manera más concisa la metodología y establecer el adecuado diseño (Nieto, 2010) le aportamos consistencia apoyándonos en una definición del mismo, elegida por su claridad y exactitud. Tal y como Campbell y Stanley (1973): "Situaciones sociales en las que el investigador no puede presentar los valores de la Variable Independiente a voluntad ni puede crear los grupos experimentales por aleatorización, introducir algo similar al diseño experimental en su programación de procedimientos para la recogida de datos" (P. 49).

Existen diversos tipos de diseños cuasi-experimentales, incluso algunos autores los diferencian en dieciséis grupos, concretamente en nuestra investigación vamos a establecer el denominado diseño de grupo control no equivalente, preprueba y posprueba, el cual ha sido utilizado por McGuidan (1996). Este tipo de diseño ha sido muy utilizado en la investigación social y son fácilmente interpretables (Cook y Campbell, 1979). Para la construcción de este diseño se han utilizado dos grupos, uno de primero y otro de segundo de Primaria, a los que se le aplica la variable independiente (la intervención o tratamiento) y otros dos grupos también de primero y de segundo de la misma etapa educativa llamados grupos de control (que no reciben la intervención o tratamiento). En todos los grupos se han realizado medidas pre y postratamiento.

Los cuasiexperimentos permiten realizar investigaciones dentro de un marco de restricciones, particularmente la falta de aleatorización y además facilitan el desarrollo de los estudios en ambientes naturales. Por otro lado, podemos afirmar que con este diseño es posible relacionar causas entre la variable independiente y la variable dependiente, pero su probabilidad es relativamente baja en comparación con los diseños experimentales por ser al azar. Dichas relaciones causales son valiosas porque nos van a proporcionar el conocimiento de cómo manipular nuestro mundo de una manera más sistemática.

Se trata de una investigación trasversal, ya que son estudios en los que hay seguimiento, por lo que se pueden ordenar cronológicamente los sucesos de estudio, además podemos añadir que, este estudio tiene un sentido hacia delante, puesto que parte de la exposición y se busca el posible efecto. Se entiende que es una investigación de tipo analítico, como tal trata de verificar unas determinadas hipótesis causales, por otro lado, podemos reflexionar sobre el momento de comienzo del estudio respecto a la aparición del efecto permite diferenciar entre los estudios prospectivos y retrospectivos, nuestro estudio se centra en, si el efecto que se estudia ya se ha producido cuando la investigadora inicia el estudio, en este caso es concurrente o prospectiva.

6.2.1Muestra de la investigación para el estudio cuasiexperimental

La muestra de este estudio fueron 66 niños y niñas de primero y segundo de Educación Primaria, los cuales se encuentran en edad promedio de 6 a 8 años (M= 6.55 y SD= .612). De estos 66 participantes en la muestra, existen dos grupos de primero de Primaria con 17 alumnos y alumnas cada uno, por otro lado, otros dos grupos de segundo de Primaria con 16 alumnos y alumnas cada una de las clases. Por lo tanto, entendemos que existen dos Grupos Experimentales, la clase 1.º B, que compone el *Grupo Experimental 1*; mientras que el curso 2.º B integra al *Grupo Experimental 2*, suman un total de 32 alumnos/as y son aquellos grupos a los cuales se le ha aplicado un tratamiento (la lectura en voz alta por parte de las madres, en su mayoría), mientras que los otros 34 alumnos/as, aquellos/as que constituyen las clases 1.ºA y 2.ºA, y que a su vez, forman parte de los denominados Grupos Control, con los que no se ha llevado a cabo el tratamiento anteriormente citado. Para ser más exactos, el *Grupo Control 1* lo integra la clase de 1.º A y el *Grupo Control 2* compuesto por el curso de 2.º A.

La comunidad educativa donde se ubican estos alumnos y alumnas del primer ciclo de Primaria se caracteriza por ser un centro público de carácter rural y con un nivel socioeconómico medio-bajo, motivado sobre todo por la elevada tasa de paro de los familiares, también existen familiares con un nivel medio-alto, aunque no se trata de un colegio de compensatoria. La zona donde está localizado no tiene acceso a recursos como un Biblioteca Municipal, no existen lugares de ocio sostenible, tales como parques o lugares de juegos infantiles, tampoco tiene un centro deportivo.

La investigación se ha realizado en este centro por su accesibilidad y disponibilidad, junto con el hecho de la aceptación del proyecto por parte de los tutores y tutoras de los grupos, el resto del profesorado, la comunidad educativa y la implicación de las familias, lo que ha posibilitado dicha investigación. Entre los participantes, 35 (53.03 %) eran niños y 31 niñas (46.97 %):

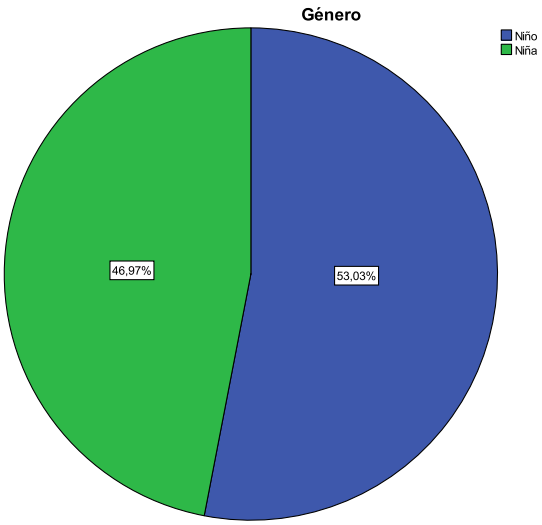


Gráfico n. º 1: Porcentaje de participantes en el estudio en relación al género

En la siguiente tabla (Tabla1) se recoge la información relativa a las frecuencias de la muestra de estudio respecto a las categorías de los grupos comentados anteriormente. Como podemos observar, un 25,8% de la muestra pertenece al *Grupo Experimental 1* y en un mismo porcentaje se encuentran representado el *Grupo Control 1*. Del mismo modo, un 24, 2% de la muestra pertenece al *Grupo Experimental 2*, al igual que el *Grupo Control 2*.

Tabla 1. *Grupos de estudio*				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Grupo Experimental 1 (1.º B)	17	25,8	25,8	25,8
Grupo Control 1 (1.ºA)	17	25,8	25,8	51,5
Grupo Experimental 2 (2.º B)	16	24,2	24,2	75,8
Grupo Control 2 (2.ºA)	16	24,2	24,2	100,0
Total	66	100,0	100,0	

Tabla nº 1: Tabla con indicación de los Grupos de estudio experimentales y de control.

La muestra fue seleccionada de forma intencional debido a las características del estudio de investigación.

6.2.2 Procedimiento en el estudio cuasiexperimental

En el procedimiento en esta parte cuantitativa podemos distinguir varias fases a su vez, concretamente tres fases, que a su vez, se derivan de los estudios cuasi-experimentales. En la primera de ellas, Fase I, se llevaron a cabo las medidas de Pre-Test a cada uno de los cuatro grupos por separado, recordemos que se trata de dos estudios cuasi-experimentales, realizadas en el mes de octubre 2014; la Fase II es la de exposición al tratamiento para analizar si hay modificaciones en el nivel de la comprensión lectora del alumnado del primer ciclo de Primaria; por último, en la Fase III, se desarrolla en el mes de junio de 2015 y es en este tramo de la investigación donde se realizan las medidas de Pro-Test, para comprobar si se hay producido algún cambio en las puntuaciones obtenidas en el primer tramo, tanto en el *Grupo Experimental 1* y en el *Grupo Experimental 2* (recordemos 1.º B y 2.º B) como en el *Grupo Control 1* y en el *Grupo Control 2* (1.ºA y 2.º A respectivamente), en esta última fase podemos incluir, el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos y la redacción de este informe de investigación. A continuación pasaremos a explicar cada una de las fases con mayor detenimiento y concreción:

Fase I: medida de Pretest

En esta fase se llevó a cabo la obtención de las medidas de Pre-Test durante el mes de octubre de 2014. Este proceso consistió en realizarlas el mismo día en cada uno de los grupos, y fueron llevadas a cabo por otro profesorado, es decir, las pruebas no las pasaron los tutores y tutoras de las clases para evitar sesgos en la investigación. La prueba consiste en la utilización de un instrumento llamado *PROLEC-R*, de forma que nos permitiese conocer, antes de aplicar el tratamiento, si ambos grupos son similares. A través del mismo se obtuvieron los datos mediante la realización de la parte de la comprensión lectora de textos escritos, para ser más exactos, podemos afirmar que la prueba consistía en llamar al alumnado de manera individualizada para que leyesen los cuatro textos, después tuvieron responder una serie de cuestiones relacionadas con los textos, que el profesorado les leyó en voz alta. Las cuales no tuvieron que responder de manera escrita sino de manera oral; no tratamos de medir su expresión escrita, sino su nivel de comprensión lectora de textos escritos narrativos y expositivos. Esta prueba se realiza en los cuatro grupos el mismo día; concretamente el 10 de octubre, y es realizada por otro profesorado experto en el conocimiento y en la utilización de este instrumento.

Estos textos (Anexo I) están graduados en torno a menor o mayor dificultad, aspectos que caracterizan a este Test, y que podemos observar en relación al vocabulario y a la longitud de los textos que lo integran. Cada texto contiene cuatro preguntas (Anexo I) y a su vez, están igualmente clasificadas.

Fase II: aplicación y exposición al tratamiento

En esta Fase II vamos a explicar el tratamiento que se ha seguido para realizar esta investigación basada en un diseño cuasi-experimental. Entre los meses de noviembre de 2014 y mayo de 2015 se ha llevado a cabo este tratamiento, el cual consistía en la lectura en voz alta por parte de las familias del alumnado de 1.º B y 2.º B, mientras que 1.º A y 2.º A no han recibido dicho tratamiento. Para la realización de este estudio se realizó una reunión con las familias y los tutores de las clases, se les indicó en qué consistía lo que tenían que hacer en el aula, es decir, leer un cuento, historia, fábula, leyenda, textos expositivos durante un tiempo determinado, seguidamente les harán una serie de preguntas inferenciales y dos valorativas al alumnado. Además se les proporcionará un horario de la biblioteca del colegio para que puedan coger el libro que

deberán leer en ese momento. Por ese motivo, se le facilita un determinado horario junto con el texto que tienen que leer por orden alfabético.

Durante esos seis meses las familias acudían al aula, por orden alfabético, de manera individualizada y cada grupo recibía el apoyo lector por parte de las familias que lo componen. Estas sesiones consistían en la lectura de textos narrativos y expositivos (fábulas, cuentos, historias, leyendas, textos expositivos relacionados con los animales acuáticos, la Alhambra) durante quince minutos y después se le hacían cuestiones de comprensión oral relacionadas con el texto:

- ✓ ¿Qué os ha parecido más divertido del texto?
- ✓ ¿Si fueseis un personaje cual seríais? ¿Qué haríais en la historia?
- ✓ ¿Qué es lo que más os ha gustado de lo que nos han leído?
- ✓ ¿Podrías cambiar el final de la historia?
- ✓ Cuenta lo que más te ha llamado la atención de la historia.
- ✓ Se les pregunta que significa alguna de las palabras de lo que han leído.
- ✓ Para qué sirve alguno de los objetos del texto.
- ✓ Se les pregunta por qué toma una determinada situación el protagonista

Estas cuestiones se realizaban una vez terminada la lectura del familiar del alumnado y se realizaban de forma oral, ya que no se pretendía enfocar el tratamiento hacia la expresión escrita sino en relación a la comprensión lectora de textos leídos en voz alta.
A continuación explicamos el horario que se ha mantenido durante dichos meses, cada uno de los Grupos Experimentales recibió cuatro sesiones a la semana con una duración de 30 minutos cada sesión.

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:50	LENGUA	MATEMÁTICAS	LENGUA	LENGUA	LENGUA
9:50-10:40	LENGUA **FASE II**	MATEMÁTICAS	MÚSICA	LENGUA **FASE II**	LENGUA **FASE II**
10:40-11:30	INGLÉS	EDUCACIÓN FÍSICA	INGLÉS	RELIGIÓN	INGLÉS
11:30-12:00	R	E	CR	E	O
12:00-13:00	MATEMÁTICAS	LENGUA **FASE II**	CONO. DEL MEDIO	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO
13:00-14:00	PLÁSTICA	CONO. DEL MEDIO	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	MATEMÁTICAS

Tabla n.º 2: Horario semanal con indicación de las sesiones de entrenamiento del Grupo Experimental 1 (1.ºB de Educación Primaria de un colegio público rural de Granada).

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:50	LENGUA	LENGUA	LENGUA	MATEMÁTICAS	LENGUA
9:50-10:40	LENGUA **FASE II**	LENGUA **FASE II**	RELIGIÓN	MATEMÁTICAS	LENGUA **FASE II**
10:40-11:30	CONO. DEL MEDIO	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	MÚSICA
11:30-12:00	R	E	CR	E	O
12:00-13:00	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN FÍSICA	CONO. DEL MEDIO	LENGUA **FASE II**	CONOCIMIENTO DEL MEDIO
13:00-14:00	MATEMÁTICAS	CONO. DEL MEDIO	EDUCACIÓN FÍSICA	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	PLÁSTICA

Tabla n. º 3: Horario semanal con indicación de las sesiones de entrenamiento del Grupo Experimental 2(2.ºB de Educación Primaria de un colegio público rural de Granada).

FAMILIAS	TEXTOS	NOVIEMBRE
Arroyo Castillo	Roald Dalh: Charlie y la fábrica de chocolate.	7/11/14
Balbuena Merino	Gianni Rodari: Cuentos para jugar	8/11/14
Fernández Moreno	Beatrix Potter: El conejito Perico.	10/11/14
Cobo Navas	Animales acuáticos: texto 1	11/11/14

Tabla n.º 4: Extracto del listado del Grupo Experimental 1(1.ºB)

FAMILIAS	TEXTOS	NOVIEMBRE
Alcalá Trujillo	Roald Dalh: Charlie y la fábrica de chocolate.	7/11/14
Jiménez Osorio	Gianni Rodari: Cuentos para jugar	8/11/14
Muñoz Ortega	Beatrix Potter: El conejito Perico.	10/11/14
Rodríguez Vargas	Animales acuáticos: texto 1	11/11/14

Tabla n.º 5: Extracto del listado del Grupo Experimental 2(2.ºB)

En las tablas 4 y 5, anteriormente expuestas, podemos observar un extracto de las listas, con las familias ordenadas alfabéticamente y la fecha concreta para la realización de las sesiones, dichas listas se les repartían a las familias, junto las cuestiones de los textos. Estas listas estaban ordenadas mensualmente por semanas. Al fijarnos en estas tablas nos daremos cuenta que, solo se modifican los apellidos de las familias, ya que hemos hecho coincidir los textos y autores leídos y los días de las sesiones, aunque no coincide como podemos observar en las tablas 3 y 2, la franja horaria de las sesiones.

Por otro lado se han leído textos expositivos obtenidos de Animales acuáticos, la naturaleza en la Alhambra, la gran Historia del progreso humano contada para niños y otros autores de cuentos (Anexo II).

Fase III: medida de Postest

En esta fase se va a realizar la medida de Postest a los cuatro grupos, para analizar si se han producido cambios en el nivel de la comprensión lectora del alumnado de este ciclo a partir, del tratamiento llevado a cabo en los dos Grupos Experimentales y observar si existen evidencias de la lectura en voz alta sobre la comprensión lectora de textos escritos. Para tomar dichas medidas se ha vuelto a utilizar el mismo instrumento el denominado *PROLEC-R*, se han anotado las puntuaciones que han ido obteniendo los alumnos y alumnas. Se ha realizado en el mes de junio, el día 14 de 2015, cada uno de los grupos, por otro profesorado del centro cualificado en el uso de este test y en presencia de sus tutores.

6.2.3 Variables en el estudio cuasiexperimental

Las variables seleccionadas y definidas para este estudio son de tres tipos:

a) La *Variable Dependiente (VD*) es aquella sobre la que influye la aplicación y el desarrollo del tratamiento, en este estudio, la variable dependiente es la comprensión de textos. De esta variable se han utilizado cinco puntuaciones: cuatro pertenecientes a la puntuación de cada uno de los textos que componen la prueba *PROLER-R* (Texto 1, Texto 2, Texto 3, Texto 4) y una puntuación total de la misma y Baremos Comprensión de textos. El Texto 1 y 2 son narrativos, mientras que el Texto 3 y 4 son expositivos.

b) La *Variable Independiente (VI)* es la que se manipula para producir efectos en otras variables, en este estudio, la lectura en voz alta de las familias al alumnado del primer ciclo de Primaria constituye la variable independiente activa.

c) Es necesario considerar las Variables Contaminadoras o Extrañas que pueden atentar contra la validez interna de los datos recogidos durante las evaluaciones inicial y final. En este proyecto pueden considerarse las siguientes variables contaminadoras:

- ✓ Al tratarse de un estudio cuasi-experimental, aún siendo similares los grupos en las medidas pretest o en su caso eliminado estadísticamente las diferencias de ambos, la comparación de las medidas postest no siempre indican el efecto del tratamiento.
- ✓ El nivel socioeconómico y cultural de las familias, aunque tenemos conocimiento de dicho nivel a través de los documentos aportados por los tutores y tutoras, no cabe duda de que puede influenciar en los resultados finales de nuestra investigación.
- ✓ La lectura que las familias realicen en voz alta a sus hijos/as diariamente en sus hogares.
- ✓ La lectura individualizada que el alumnado pueda practicar diariamente o semanalmente.
- ✓ La posibilidad de las familias a leer libros, es decir, el acceso a librerías, bibliotecas o la posesión de libros en las casas.
- ✓ El hecho de haber utilizado la prueba *PROLEC-R* como medida pretest y postest, indica la posibilidad de que el alumnado recuerde los textos y se contaminen los datos obtenidos, propio del efecto práctica.
- ✓ En el centro se lleva a cabo un programa lector, y se realizan una serie de medidas sobre la velocidad, la expresión escrita y la comprensión. Este programa se realiza en todos los cursos desde 1.º hasta 6.º. Consiste en el cómputo de palabras leídas por minuto (para medir la velocidad lectora), pedir al alumnado que realicen descripciones (se anotan los resultados en una escala atendiendo a la creatividad, la coherencia y la cohesión, de esta manera se mide la expresión escrita) y para la comprensión lectora se le ofrece al alumnado un texto con seis preguntas literales, tres inferenciales y dos valorativas, que debe responder de forma escrita y se anotan los

resultados en una escala de medida. Nuestro tratamiento se inserta dentro del programa lector y se centra en la comprensión oral de las cuestiones y no en la expresión escrita.

6.2.4 Instrumentos para la confección del estudio cuasiexperimental

El instrumento utilizado en este trabajo fue la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (*PROLEC-R*) de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007). Este instrumento tiene como finalidad evaluar las capacidades de lectura de los escolares de Educación Primaria, es decir, los procesos que se ponen en marcha en el proceso de lectura con el fin de diagnosticar las dificultades que al respecto presentan los niños y qué procesos cognitivos son las responsables de las mismas. Esta nueva versión consigue introducir una serie de mejoras sustanciales. En primer lugar, se consideran los tiempos de ejecución junto con los aciertos para determinar la precisión y la eficiencia lectoras. Por otro lado, se han eliminado las tareas poco discriminativas y se ha modificado la estructura de otras para mejorar su eficacia psicométrica. Igualmente se ha ampliado el ámbito de aplicación al tercer ciclo de Primaria y se ha pasado el test a más de 900 casos para la realización de los baremos. Por último, se ha incorporado la comprensión oral para poder evaluarla y medirla.

Está fundamentado en la ciencia cognitiva y considera los subprocesos que intervienen en el proceso lector. Por otro lado, se basa en diversos autores, Bowers y Wolf (1993), para establecer las dificultades en la lectura, así como en Martín y Romani (1994) quienes establecen relación con los conocimientos previos y, por último, en García (2006) quien demuestra la relevancia de los procesos sintácticos en la comprensión de textos en cuanto a la dificultad para aprender a leer.

La batería del PROLEC-R, partiendo de la base de que la comprensión lectora supone la actividad escrita y que tienen un nivel de activación diferentes en función del momento evolutivo del sujeto, propone tareas adecuadas para la evaluación de cada módulo de procesamiento, de manera que a partir de los resultados obtenidos sea posible programar de la forma más precisa tareas y estrategias de rehabilitación. Por otro lado, evalúa dificultades de la lectura y por ende el nivel de desarrollo lector en niños entre 6 y 12 años, es decir, durante el periodo de la Enseñanza Primaria. Se trata

de una prueba construida a partir de los principios de la ciencia cognitiva, centrada en los subprocesos que intervienen en la lectura más que en el resultado final del acto lector. A diferencia de las pruebas convencionales no evalúa el grado de comprensión final simplemente de acuerdo con la rapidez y los errores de comprensión. Este test, por el contrario, está formado por una serie de pruebas que evalúan módulos diferentes de conocimiento de las letras, léxico, sintaxis, semántica. Está compuesta por nueve tareas que se dirigen a explorar los procesos lectores, dos por cada uno de los procesos: Nombre o sonido de las letras e Igual-diferente destinadas a los procesos de identificación de letras; Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras a los procesos léxicos; Estructuras gramaticales y Signos de puntuación dirigidos a evaluar los procesos sintácticos. Las tres últimas tareas están dirigidas a evaluar los procesos semánticos: Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral. De estas pruebas se recoge el número de aciertos.

Cada una de las subescalas produce un índice principal que formarán la base del baremo y la interpretación correspondiente en función de si existen dificultades en alguno de los procesos que representan, y si estas dificultades son leves o severas. A partir de los índices principales, el manual proporciona información sobre índices secundarios que permiten profundizar en las características de los primeros, así como conocer los niveles de precisión y velocidad con la que los/as niños/as han respondido a algunas pruebas.

Las puntuaciones que se obtienen de la prueba PROLEC-R se dividen en dos tipologías: índices primarios (Tabla n.º 6) e índices secundarios (Tabla n.º 7):

TABLA CON ÍNDICES	
NL	Nombre letras
ID	Igual-Diferente
LP	Lectura Palabras
LS	Lectura de Pseudopalabras
EG	Estructuras Gramaticales
SP	Signos Puntuación

CO	Comprensión Oraciones
CT	Comprensión Textos
CR	Comprensión Oral

Tabla n. º 6: Tipología con los índices primarios (PROLEC-R, 2007: 23)

TABLA CON ÍNDICES		
Precisión	Velocidad	Habilidad lectora
NL-P	NL-V	NL-N
ID-P	ID-V	ID-N
LP-P	LP-V	LP-N
LS-P	LS-V	LS-N
SP-P	SP-V	SP-N

Tabla n. º 7: Tipología con los índices secundarios (PROLEC-R 2007:24)

En las tres pruebas de comprensión y estructuras gramaticales se registran directamente el número de aciertos. Esta prueba cumple con los criterios básicos de validez de prueba y fiabilidad (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). La fiabilidad, medida como consistencia interna con un alfa de Cronbach, para cada una de las 9 escalas. Los valores se consideran satisfactorios. La escala de Comprensión de textos presenta un valor ligeramente superior a .70 ya que representa un .72 Por otro lado, debemos apuntar que de este instrumento obtenemos los baremos para realizar nuestros dos estudios cuasi-experimentales.

	1º Primaria			2º Primaria			3º Primaria		
	DD	D	N	DD	D	N	DD	D	N

Nombre letras (NL)	0-18	19-45	46 o más	0-27	28-60	61 o más	0-33	34-69	70 o más
lgual-Diferente (lD)	0-2	3-9	10 o más	0-5	6-14	15 o más	0-7	8-17	18 o más
L. Palabras (LP)	0	1-23	24 o más	0-24	25-50	51 o más	0-29	30-60	61 o más
L. Pseudopalabras (LS)	0-5	6-20	21 o más	0-17	18-32	33 o más	0-19	20-37	38 o más
Est. Gramaticales (EG)	0-6	7-10	11-16	0-8	9-11	12-16	0-9	10-12	13-16
S. Puntuación (SP)	0	1-2	3 o más	0-5	6-9	10 o más	0-5	6-11	12 o más
C. Oraciones (CO)	0-10	11-13	14-16	0-12	13-14	15-16	0-13	14-15	16
C. Textos (CT)	0	1-5	6-16	0-5	6-9	10-16	0-5	6-9	10-16
C. Oral (CR)	_	0-1	2-8	-	0-2	3-8	_	0-2	3-8

Tabla n. º 8: Baremos de los índices por curso (PROLEC-R, 2007: 51)

DD: Dificultad severa. D: Dificultad leve. N: Normal

Para nuestros estudios se ha utilizado la parte de Comprensión de textos, compuesta por cuatro textos, dos de tipo expositivo y otros dos narrativos. Seguidamente encontramos cuatro preguntas después de cada uno de los textos (ver Anexo I).

6.2.5 Análisis de los datos obtenidos en el estudio cuasiexperimental

Para el procesamiento de los datos obtenidos se ha utilizado el programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 15. Se han realizado análisis estadísticos de tipo descriptivo y se ha utilizado la prueba de contraste para poder llegar a la consecución de los objetivos tanto general como específicos marcados en el principio de la parte empírica, para analizar si la comprensión lectora mejora o no a partir del tratamiento de la lectura en voz alta.

En el análisis de los datos durante el período de consecución de los objetivos se utilizaron las siguientes técnicas para cada uno de los estudios (Estudio Cuasi-experimental 1 y Estudio Cuasi-experimental 2):

a) Estudio de las medidas de forma mediante histograma de frecuencias y contraste de normalidad de las variables dependientes mediante la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov[3] y Shapiro-Wilk[4] .
b) Estudio sobre la homogeneidad de la muestra seleccionada, mediante la prueba Levene[5].
c) Estudio de la variable Baremos Comprensión de textos para los grupos de 1.º y 2.º de Educación Primaria, con el fin de representar los porcentajes de cada grupo en cuanto al grado de dificultad en comprensión de textos antes (pretest) y después del tratamiento (postest).

Con estos análisis se pretende valorar si las variables, en los grupos experimentales y de control, se cumplen los supuestos de distribución normal y si se comportan de manera homocedásticas[6] en los diferentes momentos de evaluación (pretest y postest) y contemplar qué tipo de pruebas paramétricas se aplicarán posteriormente. En el caso de que los resultados confirmen estas posibilidades, es decir, que la distribución normal de las poblaciones la muestra se comporte de manera homocedástica, se aplicará la prueba paramétrica T de Students[7]. En el caso de que no se cumplan algunos de estos supuestos, se calculará la *U de Mann- Whitney*[8]

[3] La prueba Z de Kolmogorov-Smirnov se realiza para determinar el ajuste de distribuciones de probabilidad. Fue fundada en 1956 por el matemático ruso Andréi Nikoláyevich Kolmogórov**.**

[4] La prueba Shapiro-Wilk se utiliza para contrastar la normalidad de un conjunto de datos, fue publicada en 1965 por Samuel Shapiro y Martín Wilk.

[5] La prueba de Levene se utiliza para averiguar la homogeneidad de dos o más varianzas.

[6] El concepto homocedástico alude a que tiene la misma varianza.

[7] La prueba T de Student se utiliza para la determinación de las diferencias entre dos medias y para la construcción del intervalo de confianza.

[8] Es una prueba no paramétrica que se aplica a dos muestras independientes, fue propuesta en 1945 por Frank Wilcoxon.

6.3 Resultados del estudio cuasiexperimental

En relación con nuestra investigación se obtuvieron resultados en torno a dos momentos diferentes (pretest y postest), en los *Grupos Experimentales* (1 y 2), y los *Grupos Control* (1 y 2). Seguidamente se van a exponer dichos resultados:

Tabla 9. Resultados del pretest Estudio Cuasi-experimental 1

Sujetos	Género	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Puntuaciones totales
1	2	2	0	2	0	4
2	1	1	0	0	0	1
3	2	2	0	0	0	2
4	2	1	0	0	0	2
5	1	2	1	0	0	3
6	1	0	1	0	1	2
7	1	0	1	1	0	2
8	2	2	1	0	0	3
9	2	0	0	0	0	0
10	2	1	2	0	0	3
11	2	3	3	3	0	9
12	1	1	0	0	0	1
13	1	2	1	0	0	3
14	1	4	0	0	0	4
15	2	1	0	0	0	1

16	2	1	0	0	0	1
17	2	2	1	0	0	3

Tabla n.º 9: Resultados obtenidos en el pretest Grupo Control1 (1.º A)

Tabla 10. Resultados del pretest Estudio Cuasi-experimental 1

Sujetos	Género	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Puntuaciones totales
1	2	1	1	1	1	4
2	2	1	0	0	0	1
3	2	1	1	1	1	4
4	1	2	1	1	0	4
5	1	1	0	0	0	1
6	2	3	2	0	0	6
7	1	3	2	0	0	5
8	1	0	1	0	0	1
9	1	2	1	0	0	3
10	2	2	0	0	0	2
11	2	1	0	0	0	1
12	2	2	0	0	0	2
13	1	0	1	0	0	1
14	2	2	1	1	0	4
15	1	1	0	0	0	1
16	1	2	1	1	0	4
17	1	2	1	0	0	3

Tabla 10: Resultados obtenidos del pretest del Grupo Experimental 1 (1.º B)

Tabla 11. Resultados del pretest Estudio Cuasi-experimental 2

Sujetos	Género	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Puntuaciones totales
1	1	0	0	0	0	0

2	2	1	1	0	0	2
3	1	1	1	0	0	2
4	2	3	3	2	0	8
5	1	3	2	1	0	6
6	1	2	1	0	0	3
7	2	1	0	0	0	1
8	2	2	1	0	0	3
9	2	3	1	1	0	5
10	2	2	2	1	1	6
11	1	1	1	1	1	4
12	1	0	0	0	0	0
13	2	3	3	2	2	10
14	1	1	1	0	0	2
15	1	1	1	0	0	2
16	1	2	2	1	0	5

Tabla n.º 11: Resultados obtenidos del pretest Grupo Control 2 (2.º A)

Tabla 12. Resultados del pretest Estudio Cuasi-experimental 2

Sujetos	Género	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Puntuaciones totales
1	1	2	2	1	1	6
2	1	1	1	0	0	2
3	1	2	1	1	1	5
4	2	3	2	1	1	7
5	2	2	2	2	2	8
6	1	1	1	0	0	2
7	1	1	1	1	0	3
8	2	1	1	1	0	3
9	1	2	1	0	0	3
10	1	2	1	0	0	3

11	2	1	1	0	0	2
12	2	3	2	1	1	7
13	1	2	2	1	0	5
14	1	1	1	0	0	2
15	2	1	1	0	0	2
16	1	1	1	0	0	2

Tabla n. º 12: Resultados obtenidos del pretest del Grupo Experimental 2 (2.º B)

Tabla 13. Resultados del postest Estudio Cuasi-experimental 1

Sujetos	Género	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Puntuaciones totales
1	2	4	1	3	0	8
2	1	1	1	0	0	2
3	2	3	0	2	1	6
4	2	4	4	4	1	13
5	1	3	1	3	2	9
6	1	0	2	0	1	3
7	1	4	1	0	0	5
8	2	2	1	0	0	3
9	2	1	0	0	0	1
10	2	4	3	3	1	11
11	2	4	4	4	1	13
12	1	2	2	0	0	4
13	1	4	1	0	0	5
14	1	4	0	2	0	6
15	2	3	1	1	0	5
16	2	4	0	1	0	5
17	2	2	2	1	0	5

Tabla n. º 13: Resultados obtenidos del postest Grupo Control 1 (1.ºA)

Tabla 14. Resultados del postest Estudio Cuasi-experimental 1

Sujetos	Género	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Puntuaciones totales
1	2	2	2	2	2	8
2	2	1	2	1	2	6
3	2	4	3	3	2	12
4	1	1	0	0	0	1
5	1	3	2	2	1	8
6	2	4	3	2	2	12
7	1	3	2	2	1	1
8	1	2	2	1	0	8
9	1	4	2	3	0	5
10	2	3	1	2	0	9
11	2	4	2	2	2	10
12	2	3	1	1	1	6
13	1	4	4	4	4	16
14	2	3	2	2	1	8
15	1	4	2	2	2	10
16	1	4	3	3	1	11
17	1	4	4	4	3	15

Tabla n. º14: Resultados obtenidos del postest del Grupo Experimental 1(1.ºB)

Tabla 15. Resultados del postest Estudio Cuasi-experimental 2

Sujetos	Género	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Puntuaciones totales
1	1	1	1	0	0	2
2	2	2	1	0	0	3
3	1	3	2	1	1	7
4	2	4	3	3	2	13

5	1	4	3	2	1	10
6	1	3	2	1	0	6
7	2	2	1	0	0	3
8	2	3	2	1	1	7
9	2	4	2	2	1	9
10	2	4	4	3	3	14
11	1	4	4	4	3	15
12	1	1	0	0	0	1
13	2	4	4	4	4	16
14	1	2	2	0	0	4
15	1	3	2	0	0	5
16	1	3	3	2	1	9

Tabla n.º 15: Resultados obtenidos del postest del Grupo Control 2 (2.ºA)

Tabla 16. Resultados del postest Estudio Cuasi-experimental 2

Sujetos	Género	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Puntuaciones totales
1	1	3	2	1	1	10
2	1	1	0	0	0	3
3	1	3	2	2	2	10
4	2	4	3	2	2	13
5	2	4	4	4	4	16
6	1	2	0	0	0	5
7	1	3	2	1	1	10
8	2	4	3	0	0	11
9	1	3	3	0	0	10
10	1	4	4	3	3	15
11	2	2	2	0	0	7
12	2	4	4	3	3	15
13	1	4	4	3	3	15

14	1	3	3	0	0	9
15	2	4	4	4	4	16
16	1	4	4	3	3	15

Tabla n. º 16: Resultados obtenidos del postest del Grupo Experimental 2 (2.ºB)

Los resultados de los análisis comentados anteriormente se presentan en un primer momento atendiendo al Estudio *Cuasi-experimental 1* y posteriormente al Estudio *Cuasi-experimental 2*.

6.3.1 Resultados del Estudio Cuasi-experimental 1

Los análisis de forma y normalidad de las variables dependientes antes del tratamiento (ver Anexo III en el que se recoge una descripción más detallada mediante histogramas y estadísticos descriptivos) indican que la distribución de las variables no se ajusta a la curva normal. Los estadísticos de contraste Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (Anexo III, Tabla n.º19) indican que las variables no siguen una distribución normal, excepto la variable *Texto 1* pretest para el *Grupo Control 1* (1.º A). Los estadísticos de la prueba Levene indican que no existen diferencias significativas entre las varianzas de los grupos con respecto a las variables de estudio (Anexo III, Tabla n.º 20).

Considerando estos resultados, distribución no normal de las variables e igualdad de varianzas, al no cumplirse los requisitos para la aplicación de pruebas paramétricas, se procedió a aplicar la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney con el fin de contrastar si existen diferencias significativas en ambos grupos en cuanto a las variables de estudio

6.3.1.1 Contraste de medias antes del tratamiento. Estudio Cuasi-experimental 1

Con el fin de contrastar la existencia de diferencias significativas entre las variables dependientes de los grupos de estudio, es decir, entre el grupo experimental y grupo de control antes del tratamiento, y debido a que los datos no tienen una distribución

normal, como comentamos anteriormente o como observamos en los resultados recogidos en el anexo, se ha procedido a aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes.

Si atendemos a los rangos promedio y a la suma de rangos (Tabla n.º 18), podemos observar que los valores no son muy diferentes entre el *Grupo Experimental 1 y Grupo Control 1*. Si atendemos a los estadísticos de contraste de la prueba Mann-Whitney (Tabla n.º 19), vemos que el nivel crítico asociado para cada una de las variables: *Texto 1 pretest* (.760) *Texto 2 pretest* (.474), *Texto 3 pretest* (.518), *Texto 4 pretest* (.786), *Total pruebas pretest* (.563), *Baremos Comprensión de textos pretest* (.786), es mayor a .05, por tanto podemos aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias con un nivel de confianza del 95%. Es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a la comprensión de textos antes de aplicar el tratamiento. De esta forma, una vez aplicado el tratamiento, la medida postest nos ha de indicar si existen diferencias significativas entre los grupos después del tratamiento en cuanto a la comprensión de textos.

Tabla 17. Rangos

	Grupos de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos
Texto 1 pretest	Grupo experimental 1	17	**18,06**	307,00
	Grupo control 1	17	**16,94**	288,00
	Total	34		
Texto 2 pretest	Grupo experimental 1	17	**18,76**	319,00
	Grupo control 1	17	**16,24**	276,00
	Total	34		
Texto 3 pretest	Grupo experimental 1	17	**18,65**	317,00
	Grupo control 1	17	**16,35**	278,00
	Total	34		
Texto 4 pretest	Grupo experimental 1	17	**18,00**	306,00
	Grupo control 1	17	**17,00**	289,00
	Total	34		
Total pruebas pretest	Grupo experimental 1	17	**18,53**	315,00
	Grupo control 1	17	**16,47**	280,00
	Total	34		
Baremos Comprensión de textos pretest	Grupo experimental 1	17	**17,97**	305,50
	Grupo control 1	17	**17,03**	289,50
	Total	34		

Tabla n.º 17: Rangos del estudio Cuasi-experimental 1 antes del tratamiento

Tabla 18. *Estadísticos de contraste* [b]					
	Texto 1 pretest	Texto 2 pretest	Texto 3 pretest	Texto 4 pretest	Baremos Compresión de textos pretest
U de Mann-Whitney	135,000	123,000	125,000	136,000	136,500
W de Wilcoxon	288,000	276,000	278,000	289,000	289,500
Z	-,345	-,814	-,871	-,596	-,560
Sig. asintót. (bilateral)	,730	,416	,384	,551	,575
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	**,760**[a]	**,474**[a]	**,518**[a]	**,786**[a]	**,786**[a]

Tabla n.º 18: Estadísticos de contraste del Estudio Cuasi-experimental 1 antes del tratamiento

Nota. a. No corregidos para los empates; b. Variable de agrupación (Grupos de estudio)

Los resultados obtenidos después del tratamiento nos han llevado al análisis de forma y normalidad de las variables dependientes después del tratamiento (Anexo V y VI en el que se recoge una descripción más detallada mediante histogramas y estadísticos de asimetría y apuntamiento) indican que existe una desviación de la curva normal.

Por otro lado, si tenemos en cuenta los estadísticos de contraste Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (Anexo III, Tabla 11) muestran que las variables no siguen una distribución normal, excepto la variable *Texto 3 postest* para el *Grupo Experimental 1* considerando los niveles de significación .006 (Kolmogorov-Smirnov) y .11 (Shapiro-Wilk) y la variable *Total pruebas postest* para ambos grupos. Los estadísticos de la prueba Levene (basándonos en la mediana) indican que no existen diferencias significativas entre las varianzas de los grupos con respecto a las variables de estudio (Anexo IV).

Considerando que no se cumplen los requisitos para la aplicación de pruebas paramétricas, distribución normal de las variables y igualdad de varianzas, se procedió a aplicar la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para la comparación de medias en las variables de estudio para ambos grupos después del tratamiento

6.3.1.2 Contraste de medias después del tratamiento Estudio Cuasi-experimental 1

Con el fin de contrastar la existencia de diferencias significativas entre las variables dependientes de los grupos de estudio, es decir, entre el grupo experimental y grupo de control después del tratamiento y debido a que los datos no tienen una distribución normal, se ha procedido, como comentamos anteriormente, a aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes.

Si atendemos a los rangos promedio y a la suma de rangos (Tabla n.º 20), podemos observar que pueden existir diferencias entre los grupos, ya que dichos valores en las variables *Texto 2 postest, Texto 3 postest, Texto 4 postest* y *Total pruebas postest* son muy dispares. Si atendemos a los estadísticos de contraste de la prueba Mann-Whitney (Tabla n.º 21), vemos que el nivel crítico asociado para las variables *Texto 2 postest* (.038), *Texto 4 postest* (.006) y *Total pruebas postest* (.022), es menor a .05, por tanto podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias con un nivel de confianza del 95%. Es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a la comprensión de textos (2 y 4) y total de la prueba después de aplicar después de aplicar el tratamiento.

Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos en cuanto al nivel de comprensión del *Texto 1* (.73) y el *Texto 3* (.12) después del tratamiento.

Si atendemos a los rangos promedio (Tabla n.º 20) éstos son superiores para el Grupo Experimental en comparación con el Grupo Control. Por tanto, podemos concluir que los alumnos de 1.º B de Educación Primaria puntúan más alto que los alumnos de 1.ºA de Educación Primaria después del tratamiento (lectura en voz alta).

Tabla 19. Rangos

Grupos de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos

Texto 1 postest	Grupo experimental 1	17	**18,09**	307,50
	Grupo control 1	17	**16,91**	287,50
	Total	34		
Texto 2 postest	Grupo experimental 1	17	**21,06**	358,00
	Grupo control 1	17	**13,94**	237,00
	Total	34		
Texto 3 postest	Grupo experimental 1	17	**20,15**	342,50
	Grupo control 1	17	**14,85**	252,50
	Total	34		
Texto 4 postest	Grupo experimental 1	17	**22,09**	375,50
	Grupo control 1	17	**12,91**	219,50
	Total	34		
Total pruebas postest	Grupo experimental 1	17	**21,38**	363,50
	Grupo control 1	17	**13,62**	231,50
	Total	34		
Baremos Comprensión de textos postest	Grupo experimental 1	17	**21,38**	363,50
	Grupo control 1	17	**13,62**	231,50
	Total	34		

Tabla n.º 19: Rangos del estudio Cuasi-experimental 1 después del tratamiento

Tabla 20. Estadísticos de contraste[b]

	Texto 1 postest	Texto 2 postest	Texto 3 postest	Texto 4 postest	Total pruebas postest	Baremos Comprensión de textos postest
U de Mann-Whitney	134,500	84,000	99,500	66,500	78,500	76,500
W de Wilcoxon	287,500	237,000	252,500	219,500	231,500	229,500
Z	-,367	-2,159	-1,590	-2,863	-2,288	-2,828
Sig. asintót. (bilateral)	,713	,031	,112	,004	,022	,005
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	**,734[a]**	**,038[a]**	**,122[a]**	**,006[a]**	**,022[a]**	**,018[a]**

Tabla n.º 20: Estadísticos de Contraste del estudio Cuasi-experimental 1 después del tratamiento.

Nota: a. No corregidos para los empates; b. Variable de agrupación: Grupos de estudio

6.3.1.3 Estudio de frecuencias de Baremos de Comprensión de textos 1.º de Primaria antes y después del tratamiento

Los resultados del estudio de frecuencias (Tabla 25 y Gráficos 2 y 3) de la variable *Baremos Comprensión de textos* para los grupos del Estudio Cuasi-experimental 1, nos muestran que de los alumnos que componen el *Grupo Experimental 1* (1.º B) la medida pretest nos informa que el 94,1% de la muestra (16 alumnos) manifestaban una dificultad leve en comprensión de textos y un alumno se encuentra dentro de la normalidad. Además, no existe ningún alumno con dificultad severa. La medida postest indica que, después del tratamiento, un número considerable de alumnos que componen el grupo (15) manifiestan una normalidad en cuanto a la comprensión de textos considerada para los niños de estas edades (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

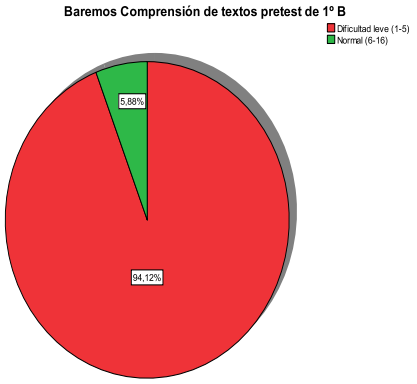
Por otro lado, si atendemos a los resultados del estudio de frecuencias (Tabla 26, Gráficos 4 y 5) para los alumnos que componen el *Grupo Control 1* (1.º A) la medida pretest nos informa que el 88,5% de la muestra (15 alumnos) manifestaban una dificultad leve en comprensión de textos, además un alumno se encuentra dentro de la normalidad y un alumno presenta dificultad severa. La medida postest indica que 10 alumnos (58,8%) siguen manifestando una dificultad leve y 7 alumnos (41,2%) se encuentran dentro de la normalidad.

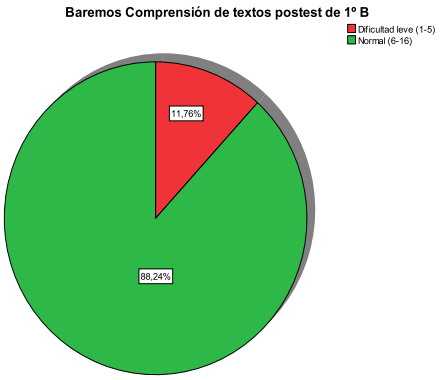
Tabla 25. *Baremos Comprensión de textos de 1.º B (Grupo Experimental 1)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pretest	Dificultad leve (1-5)	**16**	94,1	94,1	94,1
	Normal (6-16)	**1**	5,9	5,9	100,0
	Total	**17**	100,0	100,0	
Postest	Dificultad leve (1-5)	**2**	11,8	11,8	11,8
	Normal (6-16)	**15**	88,2	88,2	100,0
	Total	**17**	100,0	100,0	

Tabla n.º 25: Baremos de Comprensión del estudio Cuasi-experimental 1

Tabla 26. *Baremos Comprensión de textos de 1.ºA (Grupo Control 1)*					
		Frecuencia	*Porcentaje*	*Porcentaje válido*	*Porcentaje acumulado*
Pretest	*Dificultad severa (0)*	***1***	*5,9*	*5,9*	*5,9*
	Dificultad leve (1-5)	***15***	*88,2*	*88,2*	*94,1*
	Normal (6-16)	***1***	*5,9*	*5,9*	*100,0*
	Total	***17***	*100,0*	*100,0*	
Postest	*Dificultad leve (1-5)*	***10***	*58,8*	*58,8*	*58,8*
	Normal (6-16)	***7***	*41,2*	*41,2*	*100,0*
	Total	***17***	*100,0*	*100,0*	





Gráficos n.º 2 y n.º 3. Porcentajes Baremos Comprensión de textos 1.º B pretest-postest

6.3.2 Resultados del Estudio Cuasi-experimental 2

Los análisis de forma y normalidad de las variables dependientes antes del tratamiento (ver Anexo IV en el que se recoge una descripción más detallada) indican que existe una desviación de la curva normal. Los estadísticos de contraste Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (Anexo V) indican que las variables no siguen una distribución normal, excepto las variables *Texto 2 postest*, observamos que para el

Grupo control 2 y "Total pruebas postest" para ambos grupos. Los estadísticos de la prueba Levene indican que no existen diferencias significativas entre las varianzas de los grupos con respecto a las variables de estudio (Anexo V, Tabla 12).

Considerando estos resultados, distribución no normal de las variables y igualdad de varianzas, al no cumplirse los requisitos para la aplicación de pruebas paramétricas, se procedió a aplicar la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney con el fin de comprobar si existen diferencias significativas en las medidas postest en ambos grupos después del tratamiento.

6. 3.2.1 Contraste de medias antes del tratamiento Estudio Cuasi-experimental 2

En cuanto al estudio cuasi-experimental 2, empezaremos atendiendo a los rangos promedio y a la suma de rangos (Tabla n.º 21). Podemos observar que pueden existir diferencias entre los grupos, ya que dichos valores en todas las variables son muy dispares. En relación a los estadísticos de contraste de la prueba Mann-Whitney (Tabla 23), vemos que el nivel crítico asociado para las variables *Texto 2 postest* (.019), *Texto 3 postest* (.019) y *Total pruebas postest* (.029), es menor a .05, por tanto, podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias con un nivel de confianza del 95%. Es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a la comprensión de los Textos 3, 4 y el Total de las pruebas. Aunque no existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos en cuanto al nivel de comprensión del Texto 1 (.067) y el Texto 4 (.38), después del tratamiento.

Centrándonos en los rangos promedio (Tabla n.º 22) podemos observar que éstos son superiores para el *Grupo Experimental 2* en comparación con el *Grupo Control 2*. Por tanto, podemos concluir que los/as alumnos/as de 2.º B de Educación Primaria puntúan más alto que los/as alumnos/as de 2.º A de Educación Primaria después del tratamiento (lectura en voz alta).

Tabla 21. Rangos

	Grupos de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos
Texto 1 pretest	Grupo experimental 2	16	**16,50**	264,00
	Grupo control 2	16	**16,50**	264,00
	Total	32		
Texto 2 pretest	Grupo experimental 2	16	**17,22**	275,50
	Grupo control 2	16	**15,78**	252,50
	Total	32		
Texto 3 pretest	Grupo experimental 2	16	**16,72**	267,50
	Grupo control 2	16	**16,28**	260,50
	Total	32		
Texto 4 pretest	Grupo experimental 2	16	**17,44**	279,00
	Grupo control 2	16	**15,56**	249,00
	Total	32		
Total pruebas pretest	Grupo experimental 2	16	**17,22**	275,50
	Grupo control 2	16	**15,78**	252,50
	Total	32		
Baremos Comprensión de textos pretest	Grupo experimental 2	16	**16,38**	262,00
	Grupo control 2	16	**16,63**	266,00
	Total	32		

Tabla n.º 21: Rangos del estudio Cuasi-experimental 2 antes del tratamiento

Tabla 22. Estadísticos de contraste[b]

	Texto 1 pretest	Texto 2 pretest	Texto 3 pretest	Texto 4 pretest	Total pruebas pretest	Baremos Comprensión de textos pretest
U de Mann-Whitney	128,000	116,500	124,500	113,000	116,500	126,000
W de Wilcoxon	264,000	252,500	260,500	249,000	252,500	262,000
Z	,000	-,492	-,148	-,748	-,442	-,100
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,622	,883	,455	,658	,920
Exact Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]	**1,000[a]**	**,669[a]**	**,897[a]**	**,590[a]**	**,669[a]**	**,956[a]**

Nota. a. No corregidos para los empates; b. Variable de agrupación: Grupos de estudio

Tabla n.º 22: Estadísticos de Contraste del estudio Cuasi-experimental 2 antes del tratamiento

6.3.2.2 Contraste de medias después del tratamiento Estudio Cuasi-experimental 2

Si atendemos a los rangos promedio y a la suma de rangos (Tabla 23), podemos observar que pueden existir diferencias entre los grupos, ya que dichos valores en todas las variables son muy dispares. Si atendemos a los estadísticos de contraste de la prueba Mann-Whitney (Tabla 24), vemos que el nivel crítico asociado para las variables *Texto 2 postest* (.019), *Texto 3 postest* (.019) y *Total pruebas postest* (.029), *Baremos Comprensión de textos postest* (.032), es menor a .05, por tanto podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias con un nivel de confianza del 95%. Es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a la comprensión de los textos 3, 4 y el total de las pruebas.

Por otro lado, no existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos en cuanto al nivel de comprensión del Texto 1 (.067) y el Texto 4 (.38) después del tratamiento.

Si atendemos a los rangos promedio (Tabla 13) éstos son superiores para el Grupo Experimental en comparación con el Grupo Control. Por tanto, podemos concluir que los alumnos de 2.º B de Educación Primaria puntúan más alto que los alumnos de 2.ºA de Educación Primaria después del tratamiento (lectura en voz alta).

Tabla 23. *Rangos*

	Grupos de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos
Texto 1 postest	Grupo experimental 2	16	**19,53**	312,50
	Grupo control 2	16	**13,47**	215,50
	Total	32		
Texto 2 postest	Grupo experimental 2	16	**20,38**	326,00
	Grupo control 2	16	**12,63**	202,00
	Total	32		
Texto 3 postest	Grupo experimental 2	16	**20,38**	326,00
	Grupo control 2	16	**12,63**	202,00

	Total	32		
Texto 4 postest	Grupo experimental 2	16	**18,00**	288,00
	Grupo control 2	16	**15,00**	240,00
	Total	32		
Total pruebas postest	Grupo experimental 2	16	**20,13**	322,00
	Grupo control 2	16	**12,88**	206,00
	Total	32		
Baremos Comprensión de textos postest	Grupo experimental 2	16	**20,06**	321,00
	Grupo control 2	16	**12,94**	207,00
	Total	32		

Tabla n.º 23: Estadísticos de Contraste del estudio Cuasi-experimental 2 después del tratamiento

***Tabla 24**. Estadísticos de contraste*[b]

	Texto 1 postest	Texto 2 postest	Texto 3 postest	Texto 4 postest	Total pruebas postest	Baremos Comprensión de textos postest
U de Mann-Whitney	79,500	66,000	66,000	104,000	70,000	71,000
W de Wilcoxon	215,500	202,000	202,000	240,000	206,000	207,000
Z	-2,011	-2,427	-2,395	-,946	-2,198	-2,365
Sig. asintót. (bilateral)	,044	,015	,017	,344	,028	,018
Exact Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]	**,067**[a]	**,019**[a]	**,019**[a]	**,381**[a]	**,029**[a]	**,032**[a]

Nota. a. No corregidos para los empates; b. Variable de agrupación: Grupos de estudio.

6.3.2.3 Estudio de frecuencia de Baremos de Comprensión de textos pretest de 2.º de Primaria antes y después del tratamiento

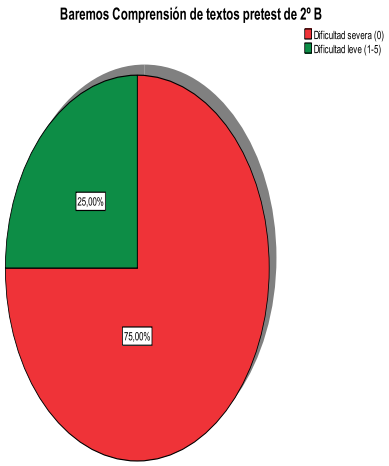
Los resultados del estudio de frecuencias (Tabla 27, Gráficos 6 y 7) de la variable *Baremos Comprensión de textos*, nos muestran que en la medida pretest el 75% de los alumnos que componen en *Grupo Experimental 2* (2.ºB) manifiestan dificultad severa y el 25% dificultad leve en comprensión de textos. Después del tratamiento, la medida postest nos indica que un 75% de los alumnos del grupo experimental manifiestan estar dentro de la normalidad en comprensión de textos y el 25% de la muestra presentan bien dificultad severa o bien dificultad leve.

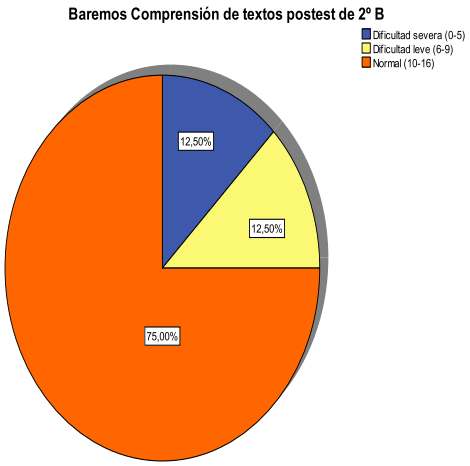
Por otro lado, si atendemos a los resultados (Tabla 28, Gráficos 8 y 9) para los alumnos que componen el *Grupo Control 2* (2.º A) la medida pretest nos informa que el 75% de la muestra (12 alumnos) manifestaban una dificultad severa en comprensión de textos, un 18,8% de la muestra una dificultad leve y un 6,3% (un alumno) se encuentra dentro de la normalidad. La medida postest indica que 6 alumnos (37,5%) manifiestan una dificultad severa, un 31,3% una dificultad leve. Cinco alumnos se encuentran dentro de la normalidad para la comprensión de textos.

Tabla 27. Baremos Comprensión de textos 2.ºB (Grupo Experimental 2)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pretest	Dificultad severa (0)	**12**	75,0	75,0	75,0
	Dificultad leve (1-5)	**4**	25,0	25,0	100,0
	Total	**16**	100,0	100,0	
Postest	Dificultad severa (0-5)	**2**	12,5	12,5	12,5
	Dificultad leve (6-9)	**2**	12,5	12,5	25,0
	Normal (10-16)	**12**	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla n.º 27: Baremos Comprensión de textos de 2.º B

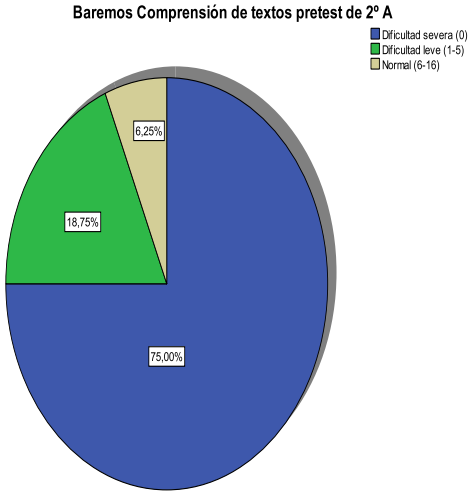


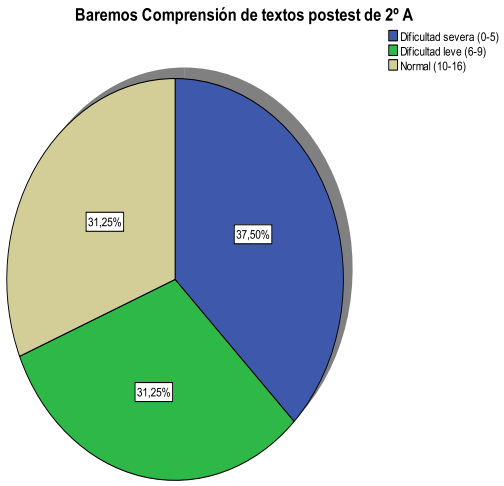


Gráficos n.º6 y n.º7. Porcentajes Baremos Comprensión de textos 2.º B pretest-postest

Tabla 28. Baremos Comprensión de textos 2.ºA (Grupo Control)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pretest	Dificultad severa (0)	**12**	75,0	75,0	75,0
	Dificultad leve (1-5)	**3**	18,8	18,8	93,8
	Normal (6-16)	**1**	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Postest	Dificultad severa (0-5)	**6**	37,5	37,5	37,5
	Dificultad leve (6-9)	**5**	31,3	31,3	68,8
	Normal (10-16)	**5**	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla n.º 28: Baremos de Comprensión de textos de 2.º A





Gráficos 8 y 9. Porcentajes Baremos Comprensión de textos 2.º A pretest-postest

6.4 Discusión en relación a los resultados obtenidos en los estudios cuasiexperimentales

En relación con los resultados detallados y expuestos anteriormente cabe resaltar la existencia de cambios en el nivel de la comprensión lectora del alumnado del primer

ciclo de Primaria, entre las dos fases determinadas (pretest y postest), tanto en el estudio Cuasi-experimental 1 como en el Estudio Cuasi-experimental 2, por lo que pudiera pensarse que la lectura en voz alta de las familias ha favorecido la consecución de los resultados. Así lo afirman Cassany, (2002) en cuanto la utilización de estrategias para favorecer las habilidades del lenguaje, y que a su vez deben ser fomentadas por el profesorado en la adquisición de una determinada lengua.

Por otro lado, podemos resaltar que no existen diferencias entre grupos en la fase de pretest en ambos estudios cuasi-experimentales, lo que ha evidenciado que a pesar de conformar grupos no probabilísticos, los niveles obtenidos en relación a la comprensión lectora no son dispares. Estos resultados se han obtenido a partir de la realización de las pruebas de frecuencias y de la normalidad, lo que ha ayudado a limar la problemática derivada de este tipo de estudios cuasi-experimentales, en cuanto que los participantes ya vienen preestablecidos formando los distintos grupos clase.

Sin embargo, como ya hemos hecho hincapié en los resultados, no existen diferencias significativas en cuanto a los diferentes textos. Observamos que en el Estudio Cuasi-experimental 1, en la medidas pretest, no existen diferencias significativas ente los grupos. Si atendemos a la medida postest, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el texto 2 (narrativo) y Texto 4 (expositivo), pero no en los Textos 1 (narrativo) y 3 (expositivo).

Por otro lado, si atendemos al Estudio Cuasi-experimental 2, las diferencias estadísticamente significativas se presentan después del tratamiento en los textos 2 (narrativo) y 3 (expositivo). Esto nos indica que la lectura en voz alta no incide en un tipo concreto de textos, sino en la comprensión lectora en general.

Esto podemos relacionarlo con el llamado efecto práctica que de alguna manera puede haber influenciado como una variable extraña, pero por otro lado, tal y como apuntábamos antes, no se observan cambios relevantes en relación a los textos y a su consecución antes y después del tratamiento, al igual que en los grupos que no han estado expuestos a dicho tratamiento. Sobre este tema MacNamar, (2004) explica la importancia de entrenar a los alumnos y alumnas en estrategias de lectura, centrada en la lectura activa del texto, tratando de explicarlo mientras se lee en voz alta y realizando inferencias basadas en el texto y en el conocimiento previo para apoyar dichas explicaciones. Para lograrlo, crea un entrenador automático de estrategias de lectura llamado *i-START* (Entrenador Interactivo de Estrategias para la Lectura y el

Pensamiento Activo), para poder abordar los textos y facilitar la comprensión lectora del alumnado, enseñándoles estrategias lectoras.

Al efectuarse el análisis del nivel de comprensión lectora en el alumnado del primer ciclo de Primaria se ha tenido en cuenta el nivel socioeconómico como otra de las variables extrañas, aunque se ha controlado tras la obtención de los datos de las familias del centro y haciendo partícipes a cada una de las mismas para realizar el tratamiento, explicándoles de que se trataba, dándoles las lecturas previamente para que se las pudiesen preparar y las cuestiones de tipo inferencial para fomentar la comprensión lectora de los textos escritos narrativos y expositivos.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis alternativa en cuanto que la lectura en voz alta de las familias mejora el nivel de la comprensión lectora, ya que en los estudios cuasi-experimentales 1 y 2, se observa unos porcentajes más elevados en las pruebas totales de 1.º B y 2.º B (Grupos Experimentales 1 y 2 respectivamente). Por su parte, González, (2004) afirma que el grado de implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas influye en la obtención de más vocablos y en el nivel de la comprensión lectora de los mismos.

Otra apreciación que consideramos importante es el análisis de las dificultades del alumnado valorado en los dos momentos pretest y postest, en cada uno de los estudios, sabiendo que en cada uno de los grupos existen diferencias de la prueba con respecto al primer análisis pretest. Algunos autores se han encargado de analizar las dificultades en la comprensión lectora, Mateos (1991) alude a la evidencia empírica relativa a los lectores menos competentes para supervisar algunas estrategias de intervención. Por su parte, Villasmil, Arrieta y Fuenmayor (2010) presentan los procesos de comprensión lectora en relación con los niveles de inferencia.

6.5 Conclusiones de ambos estudios cuasi-experimentales

En la enseñanza es esencial el desarrollo de una serie de estrategias comunicativas y lingüísticas para que los educandos logren los objetivos que se marquen en su aprendizaje (Bachman, 1995). La investigación que aquí se presenta ha proporcionado el rigor de fundamentos teóricos, los cuales nos han ayudado a darle consistencia a este trabajo, y a su vez podemos entender que son imprescindibles para el desarrollo de la lectura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los elementos teóricos más significativos sobre la habilidad lectora, en nuestro estudio lo centramos en la comprensión lectora, enfoques y estrategias lectoras relacionadas con la misma, se encuentran sintetizados en la primera parte del marco teórico. Mientras que la caracterización de la lectura en voz alta, la importancia de la familia en el acto educativo y la adecuada atención en el primer ciclo nos ha ocupado la segunda parte de dicho marco teórico de este trabajo. Los mismos pueden resultar de gran valor para el profesorado para poder establecer alguna toma de decisiones en torno a las estrategias que se usan actualmente en el aula para mejorar la consecución de la comprensión lectora del alumnado de esta etapa educativa. Sin duda que su aplicación puede aportar nuevas miradas en las actuaciones de los profesionales de la educación, además puede alentar las acciones familiares motivándoles a que se planteen la lectura en voz alta en los hogares y en las aulas. Para fomentar la inclusión de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, fomentando tareas que puedan propiciar el desarrollo integral de dicho alumnado.

La aproximación de estudios realizados sobre la temática abordada permite establecer relaciones entre la habilidad de la lectura en voz alta y la comprensión de textos escritos (Girón y Vallejo, 1992). En nuestro país es un tema poco trabajado y las investigaciones se centran en la descripción de la lectura en voz alta mediante la afectividad, la trasmisión de valores, de cultura, o la trasmisión oral. Aunque si existen estudios que relacionan el acto comunicativo (Hymes, 1974) con la comprensión lectora de los/as alumnos/as de Primaria, Secundaria y de alumnado con dificultades cognitivas, déficit auditivo o retraso mental.

La comprensión lectora ha supuesto una línea de investigación para muchos/as estudiosos y estudiosas en el proceso de su desarrollo como destreza brindando las herramientas que sustentan nuestra tesis.

En nuestra investigación, el instrumento empleado para la confección de la parte empírica cuenta con la fiabilidad y la validez para su utilización, la posterior recogida de datos y finalmente el análisis de dichos resultados nos han ayudado a formular las siguientes conclusiones a partir de los objetivos específicos planteados y concretar:

- ✓ En relación con el primer objetivo especifico propuesto en esta investigación, analizar si la comprensión lectora de textos del alumnado del primer ciclo de Primaria mejora o no mediante el tratamiento de la lectura en voz alta de las

familias, se consigue mediante la utilización del test *PROLEC-R* (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas 2007), para la obtención de medidas en torno a la comprensión de textos, en dos momentos determinados, durante el pretratamiento y el postratamiento para explorar si existían diferencias en la comprensión lectora de textos de estos alumnas y alumnos. La muestra la componen dos grupos de primero y otros dos grupos de segundo de Educación Primaria, nos permiten observar que mediante la prueba de contraste de medias de U de Mann-Whitney (1945) se evidencia que sí existen diferencias en las puntuaciones totales tras el tratamiento. De tal manera que el *Grupo Experimental 1* se ubica en 21,38% y el *Grupo Experimental 2* en 20,13%, ambos grupos presentan diferencias significativas con respecto al *Grupo de Control 1* con 13,62% y al *Grupo de Control 2 que* muestra un porcentaje de 12,88%.

- ✓ En el segundo objetivo de la investigación, analizar si existen o no diferencias en la comprensión de textos expositivos y narrativos en el alumnado del primer ciclo de Primaria tanto los que han recibido el tratamiento de la lectura en voz alta de las familias como los que no, se consigue mediante el análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro textos, en las medidas tomadas en el pretest y en el postest, tanto en los grupos experimentales como en los de control mediante el estudio de Levene (1960), obteniendo que no existen diferencias significativas en las varianzas en los grupos en cuanto a la comprensión de textos. Por otro lado, se vuelve a utilizar la prueba de contraste de U de Mann-Whitney (1945) lo que nos indica que existen diferencias entre los textos que en el estudio cuasi-experimental 1 corresponden al *Grupo Control 1* de 13% mientras que en el *Grupo Experimental 1* oscilan en un porcentaje alrededor de 22%. Los valores son el 12% en el *Grupo Control 2* y el 21% del *Grupo Experimental 2* una vez expuestos al tratamiento.

- ✓ En relación con el tercer objetivo, el análisis de las dificultades del alumnado del primer ciclo de Primaria en comprensión de textos se ha configurado basándonos también en la prueba de contraste de U de Mann-Whitney (1945) y se han contrastado con la tabla de los indicadores de las dificultades en comprensión de textos del PROLEC-R (2007:51), con la que hemos tenido en cuenta, unos datos que nos indican diferencias en todos los grupos del primer ciclo de Primaria. De esta

manera observamos que en el Grupo Experimental 1 ha obtenido unas puntuaciones de 94,12% en Dificultad leve y un 5,8% en Dificultad normal en la prueba de pretest, mientras que en la prueba de postest, sus valores son 88,24% y 11,76% respectivamente. En el Grupo Control 1, ha obtenido un porcentaje en Dificultad severa de 5,88% y en Dificultad leve 88,24% en la prueba pretest, sin embargo en la prueba postest los porcentajes en Dificultad leve son del 4,8% y en relación con la Dificultad normal oscila el 59%. Si tenemos en cuenta el Grupo Experimental 2, observamos que el porcentaje en Dificultad severa es del 75% y en Dificultad leve es del 25% en la prueba pretest, mientras que en las pruebas postest existe Dificultad normal de 75% y una Dificultad leve de 12,5%, en relación con el Grupo Control 2, la Dificultad leve es de 18,75% y la Dificultad severa es de 75% en las pruebas de pretest, el porcentaje en Dificultad severa es 37,5% y en la leve es de 31,25%. Podemos concluir que los porcentajes en relación con las dificultades en comprensión de textos se han modificado en todos los grupos de ambos estudios.

- ✓ El objetivo general de nuestra investigación queda cumplido a través de un estudio descriptivo, en donde a su vez, mediante dos estudios cuasi-experimentales, al demostrar que la comprensión lectora de textos (narrativos y expositivos) del primer ciclo de Primaria mejora con el tratamiento de la lectura en voz alta de las familias, aunque por otro lado, podemos constatar la existencia de una serie de variables extrañas que han podido influir como el nivel socioeconómico de las familias o el hecho de que el alumnado haya leído en sus hogares.

6.6 Proyección y derivaciones. Líneas de actuación para el futuro

La proyección y las derivaciones de nuestra investigación parte de la idea de que todo estudio implica la identificación de una necesidad y la inmersión en una determinada problemática, para poder aportar una nueva perspectiva en el ámbito educativo, lo que nos ha brindado una serie de datos empíricos acerca del nivel de la comprensión lectora del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria del alumnado de un centro público rural de Granada, a partir de los cuales se ha podido constatar que los Grupos Experimentales 1 y 2 han obtenido puntuaciones más elevadas. También se han observado las importantes carencias que el alumnado del primer ciclo de Primaria

de dicho centro padece, ya que los datos obtenidos durante el primer trimestre del curso escolar, es decir, en la medida de pretest han sido bajos en general en cada uno de los grupos de este centro educativo. Dicho esto, a manera de sugerencia, se podría pensar en la posibilidad de que para profundizar en este tema y para futuras investigaciones y estudios se tomarían estas medidas:

a) Realizar el trabajo de investigación con un mayor número de participantes para que sea aplicable a una mayor población.

b) Profundizar en el estudio mediante la toma de medidas repetidas para que nos permita controlar mejor el efecto del tratamiento.

c) Posibilitar la realización de la prueba *PROLEC-R* en su totalidad para obtener datos en torno a la comprensión oral y las dificultades en la adquisición de la habilidad lectora del alumnado del primer ciclo de Primaria.

d) Añadir al estudio una perspectiva cualitativa mediante el análisis de videos de las sesiones y entrevistas a las familias, por lo que supondría la asimilación de la metodología mixta y en el diseño de la investigación en torno a dicha metodología. Con relación a los datos obtenidos en esta fase cuantitativa, podemos entender que parece estar relacionada la lectura que realizan las familias en voz alta con la comprensión lectora.

Debido a nuestra motivación investigadora se decide finalmente realizar posteriormente una fase cualitativa que ayude a la explicación de los datos obtenidos durante este estudio Cuasi-experimental. Pretendemos ampliar la información y obtener una mayor profundización para poder responder de manera más eficaz a nuestro problema de investigación. Ya nos planteamos qué posibles estrategias lectoras ha podido llevar a cabo la doce te de 1ºB, para que los resultados en el postest sean mayores que en el curso de 2ºB. También nos planteamos si la tutora tiene alguna formación como docente relacionada con la comprensión lectora que de alguna manera haya podido influir en los datos.

De este modo, se obtendrán distintos resultados que nos ayudarán a precisar nuestras conclusiones, contribuirán a realizar la futura proyección investigadora desde distintas perspectivas, las cuales motivarán la complementariedad, el enriquecimiento, gracias a

la obtención de diferentes puntos de vista, y por último nos aportará más evidencias para entender las necesidades del alumnado en torno a la comprensión lectora, lo que supondrá la modificación de los objetivos, el análisis de los datos, la interpretación de los mismos, la metodología y el diseño.

CAPÍTULO 7 - CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR Y DEL ESTUDIO DE CASOS

CAPÍTULO 7 - CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR Y DEL ESTUDIO DE CASOS

7.1 Modelo de investigación: la elección de la etnografía educativa

Durante este capítulo se va a recoger la fundamentación metodológica de la segunda parte de nuestro estudio empírico. Así que para comenzar se va a plantear el modelo elegido que se llevará a cabo en nuestra investigación, la etnografía, ya que posibilita el acceso al propio campo de estudio, haciendo plausible la observación de los sujetos en su propio contexto. En segundo lugar, nos adentraremos en el estudio de caso, el cual nos permite profundizar en el tema de estudio que nos planteamos en un principio, la lectura en voz alta de las familias al alumnado del primer ciclo de Primaria, a partir de la selección de un caso especialmente relevante para los objetivos que se proponen. Finalmente se culmina con el diseño de la investigación.

Para algunos autores como González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007) la investigación ha de realizarse para promover el trabajo colaborativo entre diferentes organizaciones. Además abogaban por una investigación llevada a cabo en el entorno de los verdaderos problemas escolares, afirmando incluso que solo desde esta perspectiva es cuando realmente la investigación tendrá sentido.

7.1.1 Conceptualización de etnografía educativa

La investigación puede llevarse a cabo desde distintas perspectivas, en la primera parte de nuestro estudio nos hemos decantado por una visión más positivista. Frente a esta forma de investigar han surgido otras alternativas. En nuestro caso nos hemos decantado por la etnografía educativa, debido a su idoneidad para afrontar la investigación en el tema de la lectura en voz alta de las familias en el aula y sus posibles consecuencias e implicaciones en la concepción de la enseñanza y en la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

La etnografía se puede considerar como uno de los métodos más esenciales a la hora de llevar a cabo la denominada investigación cualitativa. Consideramos por este

motivo que es muy interesante conceptualizarla antes de presentar los datos de nuestra segunda parte de la investigación.

Así de esta manera a priori podríamos decir que se trata de una serie de descripciones detalladas de comportamientos o situaciones y que se caracterizan principalmente porque están contextualizadas. Además según González y Hernández (2003) incorpora no solo lo que se ve sino que se inserta las reflexiones, las ideas, los pensamientos y las creencias de los participantes de la investigación. Algo que sin lugar a dudas puede resultar muy enriquecedor y a su vez es lo más adecuado para nuestra investigación.

Según Woods (1987) cuando hablamos de etnografía nos referimos a la descripción del modo en que un grupo de individuos desarrollan su vida. Pero llegados a este punto nos planteamos que significa realmente etnografía, para ello acudimos a la etimología del término etnografía, el cual proviene del griego "ethnos" que significa tribu o pueblo, y de "grapho" que se refiere a escribir. Por lo que este vocablo alude a la descripción tal y como ya habíamos apuntado anteriormente.

La investigación etnográfica es uno de los métodos más familiares y utilizados dentro del denominado campo educativo puesto que trata de acercarse a esta realidad para entenderla mejor y analizar desde la observación y la interpretación las situaciones educativas que en la mayoría de los casos son altamente complejas.

La metodología cualitativa se caracteriza por pretender alcanzar la mejora de la calidad educativa y los procesos que se derivan de la misma, y así de esta manera promover la reflexión en los profesionales de la educación.

Podemos entender que intenta comprender la actuación de los agentes investigados dentro del propio lugar donde se desarrollan y se desenvuelven los mismos. Dándole a cada uno su rigor y obviando que no puede existir la generalización ya que ningún aula es igual, que cada docente tiene sus propias características y que cada alumno y alumna presenta diferentes comportamientos. Por ese motivo, se pretende la observación de lo que se vaya a investigar que en nuestro caso se trata de la escuela.

Uno de los ámbitos dentro de la investigación etnográfica es la escuela y de ahí que la denominemos etnografía educativa. Y su aparición coincide con el tratamiento que se da sobre las preocupaciones educativas ya que no solo importa el resultado sino que desde esta concepción se ha de interpretar la realidad educativa, es decir ver cómo se desarrolla. Aunque se podría entender que este tipo de investigación puede resultar reaccionaria contra los métodos positivistas actualmente se pretende que se aporte una visión mucho más complementaria, y es lo que justamente abordamos con nuestro estudio o nuestra investigación sobre la lectura en voz alta.

Una de las características más fundamentales para entender la etnografía educativa es tener en cuenta que esta se define desde la interpretación. Ya que no se puede entender la primera sin la segunda ya que es algo unívoco. Porque aquella escuela que interpreta es una escuela indagadora sobre los diferentes agentes que convergen en el acto educativo dentro de un entorno social.

La etnografía educativa considera el trato de aquellos elementos considerados como subjetivos, tratando de descubrir aquellos sucesos que ocurren aportando una serie de datos significativos, mediante la descripción como punto de partida, y a través de la cual quepa la interpretación y la comprensión de los mismos a partir de los cuales sea posible la intervención en esa realidad educativa (Atkinson y Hammersley, 1994).

Para poder entender de una manera más certera la etnografía educativa es primordial acercarnos a las características que rodean a la etnografía, tales como el carácter fenomenológico que conlleva realizar este tipo de investigación. en este caso, se refiere a como el investigador se acerca a un determinado campo de estudio el cual es en sí mismo un complejo interno de una sociedad en concreto, porque supone la descripción de unos fenómenos sociales y los agentes que intervienen en la misma. Para que esto se produzca lo más natural posibles es sin duda la aceptación por parte del grupo investigado hacia el etnógrafo, así que debe permanecer con el grupo para poder aprender de los mismos. Con lo que supone la inmersión por parte del investigador en un aula para poder describir realmente lo que allí acontece.

También podemos resaltar el carácter holístico de la etnografía, es decir que se refiere a tratar de recoger una visión lo más global posible del ámbito que se pretenda de estudiar, es decir, tanto de los miembros que componen el grupo estudiado como la

propia interpretación del investigador. Desde esta perspectiva entendemos que la enografía educativa ha de recoger esta misma visión a la hora de describir la realidad educativa de cualquier centro que se pretenda investigar.

Por otro lado, podemos resaltar el carácter inductivo que caracteriza a esta forma de investigar y con lo que supone llevar esto al campo educativo. Esto significa que se va a explorar de una manera muy cercana un determinado espacio donde se desarrolle la educación o el aprendizaje para obtener información. A partir de aquí se pretende generar conceptos y descubrir los fenómenos acontecidos para llegar a determinadas conclusiones y por ultimo intentar formular diversa hipótesis y posibles teorías sobre la realidad educativa.

De esta manera podemos entender que estudia características concretas y dentro de un determinado ámbito escolar. Además desde esta perspectiva hay que decir que no se trata de una mera descripción de este ámbito sino que nos acerca a alternativas y practicas educativas que nos llevan a una interpretación de la realidad educativa par a llevar a mejoras dentro de este campo de estudio. Por lo que podemos relacionarlo con lo que para Velasco y Díaz de Rada (2006) entienden por la denominada etnografía escolar como aquel resultado obtenido tras la aplicación de una determinada práctica etnografía y una reflexión al estudio de la misma.

Entendemos por lo tanto que el fin último ha de ser motivado por la mejora de las diferentes prácticas educativas es lo que afirma Torres (1988) cuando establece que las etnografías no deben estacarse solo en la idea de la descripción, sino que, debe hacer que se promueva la reflexión para alcanzar alternativas que deriven a una mejora en la intervención pedagógica en el aula.

7.1.2 Fundamentación de la etnografía escolar

A continuación para acercarnos mejor a la fundamentación de lo que significa la etnografía escolar es necesario centrarnos en su finalidad, las características que la sustentan y el papel del propio etnógrafo.

7.1.2.1 El fin de la etnografía escolar

Teniendo en cuenta que la etnógrafa educativa abarca un concepto muchísimo más complejo y amplio que la etnografía escolar, la cual básicamente se realiza dentro de un centro educativo. El primero, sencillamente implica una visión mucho más plural en la confección de sus estudios de campo. Tal y como nos sugiere Serra (2004) "Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución."

Es importante que intentemos situarnos en cual es el fin que se pretende mediante al etnografía escolar teniendo en cuenta que principalmente reside en su capacidad para acercar al investigador a la realidad educativa, a una escuela, para que de esta forma se puedan realimente comprender las complejas realidades educativas. Evitando la teorización de la escuela, abandonando las frecuentes teorías que desde despachos se confeccionan. Abogando por una investigación más asociada con los verdaderos problemas educativos que se instalan en las aulas.

Pero no estaríamos siendo realistas al centrar como única finalidad la que hemos descrito anteriormente sino que podemos destacar otras como la descripción de una determinada cultura, la adecuada y fehaciente interpretación de los datos obtenidos, la posterior difusión de los mismos, la transformación del investigador, y, en última instancia, la mejora de un fenómeno educativo (Goetz y Lecompte, 1988).

- Descripción de una determinada cultura. La explicación detallada del contexto y más aún de la cultura que va a ser estudiada en un estudio de tipo etnografía educativa es porque de alguna manera nos ayuda a contextualizar unos determinados hechos y sucesos.

- La interpretación de los datos. Es necesario que no solamente el investigador sea capaza de describir sino que ha de interpretar la realidad, para así poder hacer llegar dicha realidad.

- La difusión de los datos obtenidos. Una de las finalidades primordiales de la etnografía es sin duda la expansión y la divulgación de los informes realizados por el investigador. Aquellos que se ha investigado debe ser puesto en conocimiento de la gente para hacer más cercan la realidad educativa y que los problemas educativos no se dejen a un lado.

- La transformación del investigador. Esta finalidad algunas veces no queda reflejada pero es importante que la tengamos en cuenta y entendamos que el investigador toma parte de la investigación, en cuanto a que sus ideas o concepciones previas pueden verse modificadas a través de la observación, de entrevistas… o de experiencias que se dan en la escuela y que el propio investigador las va a vivir muy cerca. Para Rockwell (2009) la finalidad más esencial en la etnografía ocurre en aquellos quienes la llevan a cabo, es sin duda esa la mayor transformación. Porque es ese el fin último de este tipo de investigación, la modificación de la conciencia del investigador y de su forma de percibir los diferentes procesos educativos.

7.1.2.2 Características de la etnografía escolar

La etnografía escolar puede tener varias características aunque nosotros destacamos la participación contextualizada del investigador, la observación participante y la descripción con carácter holístico que debe llevar a cabo dicho investigador.

Para Goezt y Lecompte (1988) cuando un investigador decide realizar una investigación de corte etnográfica debe poner en marcha una serie de estrategias que lo dirijan hacia la reconstrucción de esa sociedad a la cual está investigando. Dichas estrategias serán usadas para la obtención de determinados datos que denominaremos fenomenológicos. Y lo que ha de pretender finalmente este investigador es abarcar determinados fenómenos en sus diversos contextos y posteriormente promover algunas conexiones o ver si es posible la determinación de posibles causas. Para concretar en la búsqueda de aquellas consecuencias que las pueden motivar y así poder entender que es lo que afecta a dichos fenómenos.

Así podemos entender que a hablar de participación dentro de un contexto nos referimos a la necesidad imperante de convivir durante un determinado periodo de tiempo para llegar a comprender los pensamientos, las ideas… para ser más exactos, se trata de observar las interacciones que se producen entre los miembros de esa determinada sociedad y así obtener información sobre cómo se construye las relaciones entre dichos componentes de la misma. En este sentido Serra (2004) plantea que para poder confeccionar una adecuada etnografía es imprescindible tener un contacto directo

con la población que va estudiar para encontrara datos dentro del propio contexto para de esta manera entender realmente los acontecimientos que alii pueden darse.

Por otro lado podemos hacer hincapié en la observación participante del investigador donde el investigador ha de adentrarse en esa determinada población sin suponer un elemento adversivo o que de alguna manera sea potencialmente enturbiador de lo que se pretende investigar. De esta manera Freilich (1970) alude a este tipo de observación entendiendo que el investigador, que en este caso denominamos etnógrafo, en ninguno de los fenómenos que investiga debe involucrarse e incluso integrase pero en ningún momento ha de permitir que esto le lleve a no realizar su investigación desde la mejor manera posible. Porque para este autor el investigador nunca ha de ser uno más sino que su participación sin inferir ni cambiar las interrelaciones que se puedan desarrollar.

Siguiendo la temática hasta el momento nos podemos situar en la concepción de la denominada descripción reflexiva desde una visión holística ya que se ha de procurar que el investigador haga sus descripciones desde una concepción de relacionar el propio entorno que está estudiando ya que las circunstancias y las situaciones que allí se suceden no son elementos sueltos sin sentido.

Por último tenemos que entender que el etnógrafo ha de realizar una descripción lo más profunda y característica sobre aquello que trata de comprender. Pero para alcanzar la significación no se trata de abordar solamente una descripción de todos y cada uno de los elementos que están interviniendo sino que se ha de describir basándonos en la integración de esos elementos. Serra (2004) entiende que los problemas y las situaciones que se dan en una determinada sociedad hay que tratar de integrarlas puesto que la sociedad está envuelta en inmensas causas e infinitas interrelaciones.

7.1.2.3. El rol del etnógrafo como investigador

En este sentido deberíamos tener en cuenta que para este tipo de investigación el rol del etnógrafo puede suponer la piedra angular de la propia investigación ya que él es aquel que va a conducir y a reconducir la investigación. Teniendo en cuenta que es el

propio investigador el que selecciona la temática a investigar, escoge la población a estudiar, acceda al campo de estudio y que además es él quien observa e interpreta aquello que está sucediendo.

Desde esta perspectiva nos parece muy adecuada la definición aportada por Sanmartín (2000) donde se defina al etnógrafo como el motor de la investigación, el reconstructor de la realidad que le rodea trabajando con una serie de cualidades como son la empatía o habilidades para la comunicación. Aunque sobre todo este autor destaca la importancia de tener paciencia, una adecuada atención y una reflexión de lo sucedido.

Si pretendemos acercarnos aún más a lo realmente debe tener un efectivo etnógrafo es sin duda el extrañamiento y la inmersión en la población. La primera hace referencia a la capacidad del desapego de su propia situación cómoda y además se sitúa en la idea de enfrentarse a nuevas circunstancias y ser capaza de abordarlas de forma más profunda. Ya que cualquier suceso u observación puede ser muy reveladora e interesante para la investigación.

Dicho de otra manera es lo que para Barrio (1995) supone ser un adecuado etnógrafo desde la noción que para serlo es imprescindible dejar aún lado su propio etnocentrismo. Se trata de observar integrando la realidad e interpretándola sin dejar que las concepciones previas o los prejuicios interfieran en la investigación llevada a cabo.

Uno de los mayores retos a los que se enfrenta diariamente un investigador etnógrafo es a la adecuación de su propio discurso cuando se convierte en un integrante del campo que está investigando y hacer las observaciones desde una mirada ajena, es decir como un investigador externo. Es lo que para algunos autores supone la integración de los datos emic y etic respectivamente.

Otra de las características que ya hemos mencionad anteriormente, la inmersión del etnógrafo, se refiera que es el investigador el que ha de integrarse en el campo de estudio. En este sentido podemos entender que el etnógrafo ha de capacitarse de una serie de habilidades que lo conviertan en un investigador potencialmente adecuado para lo que se pretende con este tipo de investigación. Así que para Heras (1997) es el etnógrafo el que ha de consolidarse en torno a la empatía, la reflexión sobre los que observa y la intuición a la hora de proyectarse en torno a una serie de determinadas

hipótesis y que sin duda será la propia reflexión la que lo lleve a reconstruir su propia investigación y a replantearse dichas hipótesis.

7.1.2.4. Distintas miradas en investigación etnográfica

Dentro de la llamada investigación etnográfica podemos encontrar lo que hemos denominado diversas miradas a la hora de investigar. Esto puede ser debido a que este tipo de investigación se ha ido extendiendo hacia otras ciencias sociales y que además se han tenido otra serie de necesidades dentro de la investigación. Viene sobre todo porque los investigadores han pretendido investigar en otros medios que no ha sido el meramente cultural sino que este tipo de investigación se ha trasladado a otros medios y entornos, tales como el educativo en nuestro caso.

Para continuar en este aspecto hemos de considerar la clasificación que lleva a cabo Jacob (1987) por lo que encontramos a la llamada etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico.

Cada una de ellas se caracteriza por tener una finalidad, así de esta manera encontramos que la etnografía holística trata de describir e interpretar cultural de modo holística. Tiene en cuenta que ciertos aspectos de la cultura son fundamentales para comprender la vida de las personas. Se caracteriza por pretender conocer la cultura de los grupos con la meta de describirla y analizarla. Sin olvidar que una cultura tiene una organización social, estructuras familiares, religión, tipo de economía, política y educación.

Esta forma de investigar quiere reunir las evidencias empíricas mediante un estudio de campo, a través de la observación participantes y la entrevista informal sobre aquello que pretende conocer, por lo que es necesario propiciar documentos con los puntos de vista de los participantes.

Por otro lado, la antropología cognitiva se centra en identificar las diferentes categorías culturales que son determinantes en la forma en que los miembros actúan en dicha cultura. También denominada ethnosciencia o nueva etnografía y asume que cada grupo estudiado se caracteriza por tener un sistema único de organizar la sociedad que le rodea. Por lo que la misma se organiza en categorías, las cuales llegan a estar

relacionadas entre sí. Podemos decir que el objetivo destacado es identificar y comprender las categorías culturales que usan los miembros que componen una determinada sociedad y que va a configurar el modo de vida en el que se desarrollan. Por lo que se encarga de entender cómo los grupos organizan su propia cultura . la metodología usada versa en torno a unos datos que denominan palabras y se encarga de obtener su significado a través de la observación y la entrevista. Este tipo de investigación se desarrolla en torno a los denominados dominios y pretende organizarlos para alcanzar el descubrimiento de la cultura.

Mientras que la etnografía de la comunicación se encarga del modo en que interactúan los miembros de la comunidad haciendo un análisis socio-lingüístico. Este tipo de investigación etnográfica gira en torno a la antropología, la sociología, la sociolingüística y la comunicación no verbal. Desde esta perspectiva se pretende asumir que la comunicación queda modelada gracias a la cultura, independientemente que sea verbal o no verbal. Su objetivo principal consiste en conocer los patrones que procuran la interacción social entre los miembros que componen un determinado grupo social. Porque sobre todo le interesa comprender cómo interaccionan. Este método se concreta en la utilización de la observación participante, audios o videos que suceden naturalmente, para así poder llevar a cabo una investigación lo más detallada posible. Se pueden analizar los datos tanto cualitativa como cuantitativamente.

En cambio, el interaccionismo simbólico se sitúa en comprender las interacciones sociales que se producen en un grupo, haciendo hincapié en la caracterización de los símbolos y los significados que se dan en las relaciones. Pretende entender la relación entre la sociedad y le individuo. Porque desde esta perspectiva se pretende entender como el ser humano actúa ante las distintas situaciones, movido por la motivación significante que surge hacia los objetos como un proceso continuo. Para esta forma de investigar las personas son agentes que realizan determinadas acciones y eso es lo que compone a la sociedad. Pretende conocer a los individuos desde su interacción entre los mismos y aprender los significados y los símbolos que se derivan en las distintas situaciones que se dan en las diferentes culturas.

En nuestro caso, en nuestro estudio se ha optado por no escoger un único enfoque si no que se hace desde una visión combinada. Es decir, se trata hacer una

investigación que describa e interprete la cultura dentro del aula, pero desde una perspectiva holística.

Por otro lado, en nuestra investigación ha influido la etnografía de la comunicación ya que se pretende conocer la interacción verbal y no verbal que se desarrolla en esa determinada aula. Aunque también podemos encontrar la influencia del interaccionismo simbólico ya que se pretende conocer los símbolos que emergen en esa aula, tales como el lenguaje, los gestos y el significado que construye la interacción social.

7.1.3 Aproximación del proceso de investigación etnográfica

Cuando nos referimos al proceso etnográfico y a la aproximación del mismo tratamos de acercarnos al denominado funcionamiento interno de un aula o de un determinado espacio donde se ponga en juego la educación. Y los temas pueden ser muy diversos tales como las causas del fracaso escolar, lo relacionado con la problemática de la convivencia escolar. Aunque para nuestro caso la lectura en voz alta nos interesa conocer una determinada realidad educativa para poder comprenderla mejor gracias a su descripción.

Porque nos interesa el conocimiento de lo que podemos denominar como el propio currículum oculto, cargado de diversas relaciones interpersonales y situaciones que solo gracias a poner en funcionamiento este determinado proceso etnográfico podremos interpretarlos desde la perspectiva que nos parece más relevante para obtener la información que os interés conocer.

el proceso etnográfico puede quedar enmarcado desde diferentes puestas en marcha:

- El estudio de los cambios que pueden causar las estructuras escolares pueden provocar en los agentes educativos.
- El estudio de los propios agentes educativos, sus opiniones, sus intereses
- Interesa el conocimiento que pueda aportar las subculturas o subgrupos que se formen dentro de las propias aulas.

Tal y como hemos mencionado anteriormente no solo se trata de una simple observación sino que se exige la realización de una adecuada interpretación. Lo que no nos lleva a entender que debe requerir de una exigencia concretada en unas determinadas fases, las cuales se caracterizan porque no se presentan como lineales.

Por ese motivo entendemos que el proceso etnográfico se compone de una serie de determinadas actividades dentro de una investigación que se van a llevar a cabo en una relación espacio-temporal. Con la complejidad que esto conlleva o lo que para Pulido y Prados (1999) significa hacer una investigación etnográfica, ya que raramente es lineal, sino que se desarrolla en sucesiones de idas y venidas. Porque no nos olvidemos que se investiga en una realidad complicada en nuestro caso, la educativa.

El proceso etnográfico no es algo meramente lineal tal y como ya hemos apuntado sino que puede parecer un bucle o una espiral o que incluso algunos de los momentos que componen a esta metodología se den de manera simultánea. Así que es el momento de situar las diferentes etapas que se dan durante la investigación como son la accesibilidad al campo de estudio, el trabajo llevado a cabo durante la asistencia a dicho campo, el análisis de los datos y la elaboración del informe en una investigación etnográfica.

7.1.3.1 La accesibilidad al campo de estudio

La integración en el campo de estudio supone la inmersión dentro de un contexto. Para Stake (2005) puede incluso referirse a una pequeña invasión en la realidad de la sociedad que se pretenda estudiar y que sin lugar a dudas se ha de procurar la obtención de una serie de permisos para potenciar la adecuada inmersión o accesibilidad al campo de estudio. En nuestro caso podemos preguntarnos a quién le compete o a quién debemos de dirigirnos cuando pretendamos realizar una investigación en el campo educativo. En este sentido, hemos de tener en cuenta la importancia de la aprobación de los diferentes elementos que componen esa realidad educativa y que se ha de llevar a un consenso antes de comenzar con el estudio. Así que de esta manera debemos ponernos de acuerdo con la dirección, profesorado, el alumnado y las familias del centro educativo donde vamos a llevar a cabo la investigación.

Esto es lo que vamos a denominar como acceso al campo de investigación y si tuviéramos que definirla, es mejor que la desarrollemos en base a su caracterización. Es decir, para poder acceder al campo de estudio es necesario llegar a la negociación y posteriormente realizar la recogida de la información. Sin embargo para autores como Sanchiz y Cantón (1995) no suponen fases diferenciadas ni tampoco consecutivas, ya que es la misma confección de la negociación cuando nos hacemos con información muy relevante para la investigación.

Tenemos que hacer hincapié en la dificultad que encierra el acceso de campo ya que supone entrar en una determinada actividad cultural, no solo estar sino el hecho de saber que los están investigando. Para Hammerseley y Akinson (2005) el acceso al campo de estudio no es solo una mera cuestión de alcanzar unos permisos o de la asistencia de un investigador en un determinado contexto.

7.1.3.2 El trabajo llevado a cabo durante la entrada a dicho campo

Una vez que ya hemos accedido al campo de estudio se ha de de iniciar la fase de trabajo en dicho campo. Y aunque ya hemos obtenido unos permisos a raíz de unos acuerdos llevados a cabo por los agentes educativos que intervienen en el aula. Nunca debemos olvidar que supone una ardua tarea que se realiza en el propio entorno donde habita o convive durante una serie de sesiones el grupo a investigar. Esto significa que debemos estar ahí realizando anotaciones y recogiendo información mientras discurre el día a día en el aula. Algo que a primera vista puede resultar fácil pero que puede afectar a las personas que componen esa micro sociedad e incluso puede modificar la investigación al sentirse observados o estudiados.

No podemos entender el trabajo de campo sino realizamos un comentario en relación con las diferentes técnicas de recogida de información durante el proceso etnográfico. Para poder comprende mejor dicho proceso es imprescindible atender a las características de cada una de ellas, para ser más exactos, de la observación participante, la entrevista y el análisis documental. Dichas técnicas son llevadas a cabo durante este proceso y pretenden contribuir a la realización de una investigación etnográfica desde una perspectiva cualitativa.

La observación participante se caracteriza por ser la una de las técnicas más usadas y empleadas en este tipo de investigación. Dicha técnica supone estar atento a las interacciones sociales de un determinado grupo social. Para ser más concretos, Spradley (1980) afirma que la observación participante se entiende como la capacidad de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y captar a la vez los significados e interpretaciones que aportan los sujetos de estudio a su comportamiento.

La observación supone ver lo que está sucediendo y es necesario mirar con una mirada limpia es decir, dejando a un lado los prejuicios y las propias convicciones. Se trata de observar sin entorpecer las relaciones, las ideas o los momentos que se estén dando durante la investigación. Además es prioritario tratar de no modificar las situaciones observables ya que de ser así se modificará aquello que estamos investigando. Es imprescindible trasladar las observaciones en forma de anotaciones lo más cercanas a la realidad atentamente agudizando los sentidos para anotar cualquier acción o comentario que suceda en esta fase de la recogida de información.

Continuando con esta técnica es imprescindible que para que se haga de la forma más efectiva posible es necesario que se dominen diferentes formas de captar información o es lo que es lo mismo de manejar los diferentes instrumentos tales como los diarios de campo, registros anecdóticos, grabaciones o vídeos. Para hacer una adecuada investigación es necesario que el etnógrafo conozca los distintos instrumentos y sea capaz de ponerlos en marcha mediante distintas anotaciones. Teniendo en cuenta que esto puede suponer la modificación de la conducta de aquellos que se están investigando ya que la realidad del aula se sucede mientras el etnógrafo escribe notas sobre lo que está observando. De hecho para Rockwell (2009) los etnógrafos presentan algunos comportamientos denominados como extraños tales como escribir a diferencia de otros agentes educativos situados en las aulas.

Esta técnica es esencial y sin ella es imposible que se le brinde al etnógrafo la información que precisa para realizar la investigación ya que gracias a la misma se da la oportunidad de alcanzar una apreciada fuente de información.

7.1.3.3 La entrevista como técnica dialógica en el estudio de casos

En este apartado nos vamos a centrar en la entrevista ya que es la segunda práctica más utilizada durante el proceso etnográfico. Incluso es fundamental ya que supone la intervención del etnógrafo como entrevistador y de esta manera se promueve la conversación con los miembros de la sociedad que se pretenda investigar

De hecho supone el nexo de unión entre el etnógrafo y los pensamientos, sentimientos, opiniones e ideas que tienen los agentes a investigar. Para Velasco y Díaz de Rada (2006) la entrevista se caracteriza por desarrollar en base al diálogo, el cual ha de renunciar en la manera posible a la excesiva formalidad. Puesto que dicha entrevista debe desarrollarse en un contexto de seguridad dejando a un lado la frivolidad y los excesivos formalismos y aportando una situación basada en la tranquilidad. Así mismo Woods (1987) afirma que una adecuada entrevista ha de llevarse a cabo en relación a la confianza, la naturalidad y la curiosidad.

Otra de las características importantes en la entrevista se debe propiciar que el etnógrafo implique a los sujetos de estudio para que les informe sobre su visión de aquello que se está estudiando.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es la determinación de quiénes serán los sujetos que aportarán información al etnógrafo. Puede incluso suponer una tarea ardua ya que se debe reflexionar sobre qué es lo que se pretende o cuáles son los objetivos planteados en la investigación y a partir de ahí obtener información de aquellos sujetos que creemos que pueden dar los datos más relevantes para dicha investigación.

Principalmente tenemos que resaltar que gracias a este técnica se motiva la obtención de información lo más personal posible, que con otra técnica no se posibilita.

7.1.3.4 El cuestionario, instrumento esencial en el estudio de casos

La investigación cualitativa trata de investigar desde una perspectiva más holística, tratando de indagar los fenómenos investigados. A diferencia de las entrevistas, las cuales estamos situados frente a una conversación ente el informante y a investigadora. Los cuestionarios pueden realizarse de forma escrita y de manera

individualizada sin que suponga ninguna problemática a la hora de obtener la mayor información posible sobre nuestro objeto de estudio.

Según Sampieri (1998) los cuestionarios suponen uno de los instrumentos o de las técnicas más usadas para recabar información. En este sentido, tenemos que tener en cuenta, que la realización del cuestionario ha de basarse en preguntas abiertas para ponerlo en marcha dentro de la investigación cualitativa. Asimismo, para que se les aporte de la libertad necesaria a los informantes para expresar aquello que deseen sin que las preguntas estén demasiado cerradas, tal y como sucede en la investigación cuantitativa.

El cuestionario ha de estar elaborado desde una concepción clara para que no sea difícil de entender y de manera que se alcance la subjetividad por parte de los mismos. Además es importante, que antes de dar el cuestionario a los participantes, se realice una breve exposición con una serie de argumentos donde se expresen los propósitos del mismo y se garantice el anonimato de los mismos.

Otra de las características a tener en cuenta, si se lleva a cabo esta técnica es que debemos considerarla como uno de los métodos válidos para el desarrollo dentro de la investigación cualitativa y de la metodología etnográfica. Aunque una vez realizadas, se ha de tener en cuenta, que la interpretación de los datos obtenidos no pasará por un análisis cuantitativo sino que la manera de interpretarlos será diferente.

7.1.3.5 La lista de chequeo, evaluación de forma más detallada

Otra de las técnicas que vamos a utilizar en nuestra investigación son las denominadas listas de chequeo las cuales suponen muy útiles como ayuda para obtener información. También se pueden denominar como listas de control u hojas de verificación.

Esta técnica de información está integrada por una serie de ítems o componentes, que se pueden llevar a cabo si se pretende controlar una determinada cuestión o evaluar de forma más detallada el desarrollo de una determinada actividad. Tenemos que tener en cuenta, la importancia de organizar coherentemente y de manera efectiva dichos

componentes o ítems, para que de esta manera obtengamos la información que realmente pretendemos alcanzar (Oliva, 2009).

Dicha lista de control se puede realizar de manera individualizada y vamos a intentar evaluar la ausencia o la presencia de diversos elementos que pensamos que son esenciales en nuestra investigación y que necesitamos saber si se dieron o no en un determinado espacio de tiempo.

Es decir, se entiende por lista de chequeo o chek-list a un determinado listado de preguntas, con la forma de un cuestionario para poder posteriormente verificar en qué grado se están verificando el cumplimiento de las actividades con un determinado fin.

Otra de las características que podemos destacar de la lista de chequeo es su rápida administración e incluso verificación de las cuestiones a evaluar, dependiendo del fenómeno a controlar.

Para Falzatev (2012) han de conseguirse el tratamiento de una serie de pasos para poder construir adecuadamente una lista de chequeo. Dichos pasos consisten en fabricar una determinada lista de actividades o de tareas, hacer una denominación de los atributos (si nos referimos a la perspectiva cualitativa) o a las variables (si nos referimos a la cuantitativa) y por último, tener muy claro a qué participantes se les va a entregar para que los realicen.

7.1.3.6 El grupo de discusión: profundizamos en la realidad educativa

Dentro de la investigación cualitativa tenemos que hacer referencia al grupo de discusión. Si tenemos en cuenta que según Bartolomé (1992) esta metodología está encaminada hacia la comprensión de determinados fenómenos y tiene como fin la descripción y la interpretación de la realidad. Y en cambio provista de su orientación para promover el cambio o la trasformación social.

En este sentido, el grupo de discusión es una técnica sistemática encaminada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales y que además puede promover la transformación de actividades según Sandín (2003).

Esta técnica se caracteriza por poseer un papel muy esencial para los participantes y sobre todo para la propia investigadora, ya que le aportará la experiencia de sumergirse en la misma subjetividad de las personas colaboradoras con la investigación. Además esta técnica propicia la interpretación y la comprensión partiendo de las propias percepciones y pensamientos de los participantes.

Entendemos desde esta perspectiva que el grupo de discusión supone un enfoque dentro de la investigación cualitativa, que hace uso de la entrevista llevada a cabo por todo un grupo de personas para obtener determinada información sobre el objeto de estudio. Por lo tanto es una técnica totalmente grupal y su principal objetivo es ahondar en problemas, acontecimientos o realidades sociales, las sociales los investigadores pretenden interpretar.

Se busca además que los integrantes del grupo de discusión intercambien sus opiniones para poder profundizar en el tema investigado y obtener diferentes perspectivas del mismo.

Los grupos de discusión requieren de una alta planificación, desde varios puntos a tener en cuenta, es decir, desde los objetivos a conseguir hasta los contenidos a tratar durante la consecución del mismo.

7.1.3.7 El análisis de los documentos

La investigación etnográfica es un tipo de investigación que requiere del análisis de documentos y es considerada otra de las técnicas fundamentales y forma parte del proceso etnográfico. Dicho análisis consiste básicamente en la visualización, lectura e interpretación de diverso material de tipo etnográfico, tales como videos, cartas , notas, libros, historias de vida, listas, registros, artículos, casos, fotografías, periódicos y diarios que potencialmente ofrecen información relevante para el estudio.

Los documentos pueden ser de diversa naturaleza como por ejemplo los videos o las películas que permiten la contribución de volver acudir a la realidad estudiada ya que nos hace evocarnos hasta el momento donde se llevó a cabo dicha grabación. También los documentos pueden consistir en artículos o publicaciones los cuales nos pueden ofrecer una visión de esa realidad desde una perspectiva más teórica o pueden

aludir a otras investigaciones. Por otro lado, existen los documentos de tipo personal que se refieren a aquellos que tratan la información desde una perspectiva más subjetiva y que por tanto nos ofrecen una realidad a partir del propio sujeto.

7.1.3.8 El análisis de los datos etnográficos

Si existe algo que realmente caracterice a la investigación de tipo etnográfico es la denominada interpretación de la información obtenida junto con la aportación de significado sobre los sujetos estudiados, el rol de los mismo y el estudio de las sociedades y de la cultura (Velasco y Díaz, 2006).

El análisis de la información es algo que requiere ser destacado por su complejidad, ya que el investigador en primera instancia recoge alta cantidad de información proveniente de diversas fuentes y además desde diferentes soportes, y necesariamente ha de conocer cómo se usan estos instrumentos de recogida de datos y también tiene interpretarlos conjugándolos para la confección de un informe finalmente. De hecho Rodríguez y García (1996) plantean que el proceso de análisis de datos supone la tarea que requiere mayor dificultad dentro de la denominada investigación cualitativa, debido fundamentalmente al inmenso volumen de datos.

Para llevar a cabo el análisis de los datos se requiere de una serie de fases como son la reflexión analítica en relación a los datos, la organización de los datos obtenidos y por último, la categorización de los datos.

La primera de ellas hace referencia al hecho de cómo el investigador a la vez que recoge los datos va confeccionando una tarea de reflexión, es decir, mientras va observando o realizando una entrevista va tomando notas de manera simultánea. De esta manera según Woods (1987) cuando el investigador observa realiza diversas notas de campo y lleva a cabo su diario. Ya que la función del etnógrafo no se trata solamente de llevar a cabo un determinado registro sino que también debe de poner en práctica sus dotes para la reflexión, y es él quien ha de desechar, recoger y analizar la información.

La segunda referida a la organización de datos hace hincapié en la importancia de que el investigador ha de trabajar con incesantes volúmenes de información y con ello requiere desechar alguna información. Se trata para ser más exactos de que el

etnógrafo ha de descartar lo que es relevante para el estudio de aquello que no lo es tanto. Podemos entender que la acción de reducir los datos no es una tarea fácil de llevar a cabo ya que implica dejar a un lado determinada selección de material. Y tras esto deberíamos preguntarnos cómo se podía realizar dicha tarea de la mejor informa posible. De esta menara tenemos que pensar que el etnógrafo no ha de olvidar en ningún momento el objetivo que se plantea con el estudio y eso es lo ha de guiar dicha investigación ya que debe ser el hilo conductor durante todo este proceso. Para Hammersley y Atkinson (2005) hace referencia a la complejidad que tiene el etnógrafo a ala ahora de seleccionar los datos relevantes para los temas del trabajo y para el posterior análisis de los mismos. Cuando el investigador ya ha realizado el proceso de seleccionar los datos es prioritario realizar la denominada organización de los datos, algo que se puede llevar a cabo de forma manual o bien mediante una serie de programas informáticos. Estos últimos hacen referencia sobre todo al hecho de las frecuencias aunque posteriormente se requiere que el etnógrafo realice la reflexión de los datos, ya que dicho programas no exime al investigador de llevar a cabo esa parte del análisis de los datos.

Durante la tercera fase se realiza la denominada categorización de los datos y es una forma de dotar de significación la información obtenida. Para ello el etnógrafo ha de denominar la información mediante una serie determinadas categorías para poder agrupar la información y aportarle significación a los datos. Además el investigador puede repensar y trasformar constantemente las categorías en caso de nueva información y así lo requiere la investigación. Para Gomes (2003) cuando hablamos de categoría, nos referimos en general a un concepto que conlleva la designación de una serie de elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está designada en tono a la idea de clase o serie. Las categorías son utilizadas al establecimiento de una serie de clasificaciones. En este sentido trabajar con las categorías significa agrupar elementos, nociones y expresiones en relación a un concepto capaz de envolver varias designaciones como un todo.

Cuando decidimos llevar a cabo una investigación cualitativa la categorización se constituye en una parte fundamental para el posterior análisis e incluso la denominada interpretación de los resultados. Podemos entender que es un proceso consiste en la designación de información, de temas sobresalientes o relevantes para la

investigación, de sucesos recurrentes y de nombrar los datos provenientes de las situaciones o de las personas seleccionadas para un estudio. La categorización constituye un mecanismo crucial en la reducción de la información recogida.

Las denominadas categorías hacen referencia a los diferentes valores, que se van representar bajo una determinada manera de clasificación. Para posteriormente llegar a la conceptualización o la codificación de un elemento o expresión de la forma más clara y concisa que nos sea posible. Evitando que no se produzcan para confusiones en la investigación. Dichos elementos serán ubicados o clasificados, y así darán lugar a las unidades de clasificación.

Si pensamos que los fenómenos son hechos observables dentro de un determinado contexto específico, que en nuestro estudio será el educativo, y del que se obtiene información, es válido y oportuno desarrollar una determinada red de datos necesarios. Dichos datos serán registrados, a su vez esta información se establece en torno a una serie de elementos definidos a partir del análisis los que por sus características similares se organizan en categorías.

Para Torres (2002) categorizar consiste simplemente en ponerle nombre, definir un término o expresión clara del contenido de cada unidad analítica. Dentro de cada categoría habrá que concretar en una serie de tipos específicos o subcategorías.

Las nociones o expresiones genéricas que encierran una categoría contienen a su vez otras llamadas subcategorías, estas se concretan en conceptos que la perfilan y la redefinen, es decir replantean a su la categoría. En el trabajo de campo las subcategorías permiten ahondar y puntualizar con más precisión el fenómeno que estamos tratando de investigar.

Ahora no se puede entender que la categorización sólo sea la revisión de conceptos como si se tratara de una consulta bibliográfica, pues en la investigación cualitativa se hace necesario la investigación sobre un entorno y la interpretación que en torno a la misma se puede llevar a cabo (Torres, 1998).

Finalmente entendemos que para Galeano (2004) que las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de la denominada agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades muy significativas que van a dan sentido a los propios datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos. Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es

llegar a agrupar datos que nos llevan a significados similares. Es sin duda caracterizar la información por categorías en relación a criterios de diferentes temáticas referidos a la búsqueda de significados. Es reconceptualizar con un término o noción que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el objetivo de agrupar la información para contrastar, interpretar, analizar y teorizar.

También podemos desatacar que la categorización es el paso previo antes de confeccionar las conclusiones

Existen dos métodos destacados para categorizar cualquier palabra:

La categorización puede llevarse a cabo gracias a dos formas distintas pero que a su vez podemos entender que llegan incluso a ser complementarias e incluso que no pueden darse por separado, deductiva o inductivamente.

En el primer caso las categorías se concretan a partir desde una perspectiva teórica y así se entiende que los modelos de análisis han sido previamente definidos por el investigador. Este procedimiento queda reflejado en las investigaciones cuantitativas las cuales se proponen previamente las variables e indicadores; aunque, en estudios cualitativos también es frecuente este tipo de categorización.

La categorización es sin duda inductiva cuando las categorías surgen y provienen a partir de los llamados datos en relación con los patrones y repeticiones presentes en ellos; claro está que la expresión provienen no deben asumirse como una forma natural de la realidad, sino una decisión del propio investigador que prefiere respetar las propias características del material recogido.

Las categorías se pueden confeccionar así; antes del trabajo de campo, en la denominada etapa de exploración de la investigación, o posterior a la toma de la información.

La categorización no es algo meramente arbitrario, sino que está regida por principios y presunciones. También, hay que tener en cuenta ciertos criterios que se deben de llevar a cabo a la hora de realizar adecuadamente la categorización.
Los criterios que destacamos son los siguientes:

- Relevancia: La categorización ha de formarse en torno a un sistema de categorías donde se entienda la existencia de poder transformar las posibilidades

en denominadas alternativas de variación. Por lo tanto, de esta manera, se pueden desechar algunas del sistema de categorías y estas dependerán de cuál sea el propósito de la investigación y la realidad encontrada.

- Exhaustividad: Hace referencia a que se hace necesario en el proceso categorial la inclusión de información en una de las categorías, significa para ser más exactos el hecho de tematizar de manera total la realidad objeto de estudio no dejando por fuera ninguna observación de dicha realidad. hacer que cada uno de los datos estén relacionado con el todo. La construcción y la formación de los sistemas categoriales permite establecer las formaciones lógicas entre todas las categorías y establecer la limitación de cada una de las que se vayan a nombrar.

- Exclusividad: La denominada exclusión de los componentes del sistema categorial puede entenderse como algo beneficioso ya que promueve la eliminación de recurrencias. además, propicia la inexistencia de la desorientación a la hora de clasificar los datos. Este criterio nos sugiere que, en principio, las categorías pueden ser excluyentes, es decir, que es totalmente imposible que el mismo elemento no pueda situarse en dos categorías a la vez.
- Complementariedad: Es importante tener en cuenta que en la investigación o fenómeno estudiado abre una serie de posibilidades en relación a unas categorías para su propio estudio que a su vez promueven la complementación con el objeto de profundizar o hacer hincapié sobre cada categoría. junto con esto tenemos que entender que existe la posibilidad de realizar una relación con la coherencia y busca establecer un nexo con la realidad, de manera que, que cada todas y cada una de las categorías creada consigue realizar una aportación de forma ordenada la información que no se encuentra en el resto de las categorías.
- Especificidad: Se realiza una zona o área concreta ya que cada una de las categorías se refiere a un determinado campo de la realidad.

Lejos de ser algo cargado de simplicidad, tal y como ya hemos mencionado, la categorización es un proceso que requiere de tiempo, de paciencia y de serenidad. Ya que las primeras categorizaciones que se realicen serán diferentes de las últimas. Mientras se va avanzando en el proceso de análisis las categorías se van reformulando.

Finalmente hay que llegar a la fase donde se han de interpretar los datos categorizados. Se precisa de una adecuada revisión de dichos datos a partir de su propio contexto.

7.1.3.9 La elaboración del informe en la investigación etnográfica

La realización de un informe es una tarea compleja. Ya que tras horas e inmensa dedicación de tiempo a observaciones, lecturas de artículos y libros, conversaciones, entrevistas, el análisis de los datos y la categorización e interpretación de los mismo, llega al momento de sentarse a escribir. algo que no se puede definir como sencillo ya que no se trata de escribir por escribir sino que n este momento se debe de conseguir trasmitir los investigado y finamente lograr su divulgación. Esto queda perfectamente reflejado para Stake (2005) ya que nos sugiere que las páginas no se llevan a cabo por ellas mismas, sino que siguen un proceso que se dibuja desde un análisis, una reflexión y una situación que lo propicie.

Redactar un informe de investigación etnográfica requiere de la implicación del etnógrafo y a su vez de que éste ha de dominar la estructura precisa del mismo, tener conocimiento del estilo a la hora de llevar a cabo la redacción además de confeccionar una y otra vez el informe ya que se precisa de diversas revisiones y trasformaciones para que sea claro cuando una persona lo lee y sea ajena a la investigación y pueda hacer accesible a su comprensión.

Para Spradley (1980) cuando el etnógrafo ya está situado en la fase de realizar un informe se precisa que haga otro análisis más intenso para realizar el informe.

7.1.4. Los datos etnográficos y su credibilidad

Dentro de la denominada investigación etnográfica se ha observado la controversia que ha girado en torno a los datos ya que se han tachado de demasiado subjetivos o imprecisos. Incluso se ha podido afirmar que podían carecer de fiabilidad. Porque este tipo de investigación iba ligada a la falta de certeza y rigurosidad en los datos.

Sin embargo son muchos los autores que apoyan este tipo de investigación y abogan por la credibilidad de los datos (Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Hammerseley y Atkinson, 2005; Rockwell, 2009). Pero es imprescindible que para que

los datos sean entendidos como válidos es necesario emplear una serie de estrategias las cuáles deben ser conocidas por el propio investigador, para poder llevar a cabo un manejo preciso de los mismos. Las estrategias a las que nos referimos son la contextualización, la saturación, la negociación con los sujetos y la triangulación.

- La contextualización hace referencia aportar una visión más holística ya que si pretendemos realizar este tipo de investigación que trata de comprender una parte de la sociedad o en nuestro caso de la realidad educativa. En ningún momento se puede presentar de manera disgregada por si no se presentaría de manera parcial y sin sentido.
- La saturación es otra de las características propias de este tipo de investigación. se trata de indagar sobre una determinada temática hasta el momento en que se agoten todas las situaciones que propicien la búsqueda. el principio que rige es la idea de saturar, de esta manera observar que los resultados obtenidos se mantienen a lo largo del tiempo.
- La negociación con los agentes implicados está relacionado principalmente con el objetivo que se pretenda alcanzar. en base a esto se ha de tener en cuenta los métodos que se van a llevar a cabo y los datos obtenidos durante la investigación. es importante conocer si hay acuerdo entre ellos sobre todo cuando se lleva a cabo la realización del informe. Para González (1994) se asegura la validez y la credibilidad de los datos siempre y cuando los miembros de la sociedad acepten la información como precisa y relevante.
- Otra de las estrategias que se lleva a cabo durante la investigación es la denominada triangulación y podemos decir que es la más utilizada por los investigadores que optan en este tipo de investigación. en este sentido, podeos afirmar triangular significa poner en marcha la interacción de las aportaciones entre los distintos agentes implicados en la investigación incluido el propio etnógrafo. en este sentido, Valencia (2000) explica que la triangulación trata de controlar posibles sesgos que viene desde los investigadores. Para entender mejor la triangulación es preciso desarrollar los tipos que existen:
    a) Triangulación de métodos: el investigador confronta la información obtenida a través de la utilización de diversa técnicas.

b) Triangulación de sujetos: en este caso el investigador se centra en confrontar las diferentes visiones que puedan tener las distintas personas que componen una determinada sociedad.
c) Triangulación de espacios y tiempos: se trata de hacer utilización de diferentes espacios y tiempos para observar si los datos obtenidos durante la investigación siguen manteniendo algo en común.
d) Triangulación de expertos: en este caso se trata de que diferentes investigadores estén contenidos en la investigación y pongan de manifiesto sus perspectivas en torno a aquello que pretendemos investigar.

En nuestro caso, se hace uso de diferentes tipologías en torno a la triangulación, para ser más exactos se hace uso de las cuatro tipos de estrategias para hacer más riguroso el análisis de los datos.

7.2 El marco metodológico en un estudio de casos

El marco metodológico de esta segunda parte de nuestra investigación se caracteriza por ser un estudio de casos. En esta parte, vamos avanzar hacia una aproximación conceptual, además se continúa con la delimitación de las características definitorias del estudio de casos, las formas para encuadrarlo, las fases para desarrollarlo y por último las luces y las sombras de este tipo de investigación.

7.2.1 Concretización del concepto

Se ha elegido este método porque pretendíamos realizar un estudio en profundidad en un aula, la cual ha sido elegida por poseer una serie de cualidades peculiares para alcanzar los objetivos de la segunda parte de nuestra investigación y este maco metodológico es el que más se ajusta a las necesidades de la misma.

Muchos campos y ramas de las ciencias sociales, tales como la sociología o la psicología, han visto como aumentaban este tipo de investigación en torno a sus saberes. En nuestro caso, nos hemos decantado por el campo educativo, ya que nos va a ofrecer unos datos lo más cercanos a la realidad ya que son tomados del propio entorno natural de los agentes investigados.

La aportación de este método de investigación al campo educativo puede encuadrase desde distintas perspectivas, sin embargo Cebreiro y Fernández (2004) nos hacen ver que se sitúa en torno a la observación y a la descripción. Además trata de incidir en una serie de conductas observadas dentro de un contexto natural y también podemos entender que desde este método existe la preocupación de comprender la realidad social a través del conocimiento de las opiniones, reflexiones o incluso los sentimientos de los participantes.

El estudio de caso se caracteriza por ser conceptualmente difícil de definir, ya que dicho concepto es capaz de englobar a su vez diversa concepciones. Incluso para algunos autores consiste en un método que abarca a otros, aunque con la principal finalidad de investigar en relación a un caso. Es lo que para Stake (2005) significa hacer estudio de casos, afirmando que no existe una única forma o manera de realizarlo.

Una de las cosas más definitorias y que a su vez puede servir para acercarnos al concepto de caso es la capacidad que presenta este tipo de investigación para contextualizar cualquier estudio que se lleve a cabo bajo estas circunstancias. En este sentido Yin (1989) plantea que un estudio de caso es una investigación caracterizada por tratar de investigar un fenómeno dentro de su propio contexto. Algo que puede ser más enriquecedor y puede ayudar a comprender mejor los hechos dentro del marco más real, ya que sin duda refleja donde se producen.

Para Stake (2005) este método tiene como objetivo investigar un caso de manera particular para poder llegar a comprender dicho fenómeno o lo que también se relaciona con lo que significa para Pérez (1994) en cuanto que plantea que hacer un estudio de caso es alcanzar la comprensión de un determinado suceso.

Sin embargo otros autores defienden que cuando se realiza este método se generan una serie de hipótesis encaminadas hacia la toma de decisiones y la llegada de acuerdos, entendiendo que es la manera más característica de las investigaciones ideográficas, desde una perspectiva cualitativa, donde su verdadera capacidad reside en la generación de descubrimientos mediante la visualización de aquello que se pretenda investigar en su entorno natural (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994).

Otra visión es la que nos aporta Pérez (1994) manifestando que el estudio de casos se trata de la confección de una intensa descripción, desde una perspectiva más

general hasta llegar a un análisis más concreto de un fenómeno. Desde esta noción además, este autor aboga por hacer hincapié en el razonamiento inductivo ya que se usan informaciones y datos que provienen de diversas fuentes.

Una de las particularidades más fehacientes de este método es sin duda sus datos, ya que debemos caer en la cuenta, de que en este tipo de investigación no se usan números si no palabras y esto puede resultar complicado a la hora de concretizar los mismos. En este sentido, Cebreiro y Fernández (2004) afirman que lo básico en este tipo de estudios es la realización de una descripción, la cual queda reflejada mediante términos claves a través de la obtención de la información en los distintos instrumentos.

Pensamos que para poder centrarnos en la definición de un concepto, es necesario acercarnos a los fines que se pretenden con la misma. Así que desde este tipo de estudio se puede describir, interpretar, evaluar, aportar trasparencia a unas situaciones, entender unas determinadas relaciones, determinar unos hechos en un contexto concreto o intervenir en una realidad a partir de acuerdos.

7.2.2 Características definitorias del estudio de casos

Los estudios de caso confieren un tipo de investigación, la cual presenta una serie de características definitorias que las diferencia del resto de métodos o maneras de investigar, y que a su vez hemos de concretar y de conocer para comprender aún más certeramente este tipo de estudio, las cuales vamos a presentar seguidamente:

a) Los estudios de caso se caracterizan por abarcar una perspectiva holística de la realidad. Lo que supone una forma más amplia y general de entender una determinada situación. Es decir, que no se ofrece una visión parcial ni disgregada sino que se muestra de forma total para tratar de acercarse mejor a la verdadera complejidad de cualquier fenómeno estudiado.

b) Este tipo de método va a trasmitir la particularidad y la singularidad de cada uno de los fenómenos presentados en cualquier situación.

c) Los estudios de caso constatan los datos y la información a través de la comprensión de los fenómenos, podemos entender que son investigaciones que se caracterizan por ser heurísticas.

d) En este tipo de investigación se precisa de la intervención del investigador para confeccionar la interpretación de los datos además de la inmersión dentro del campo de estudio.

e) Otra de las características importantes de este tipo de investigación versa en su preocupación por acercarse a fenómenos actuales, lo cual está muy conectada con la sociedad en la que vivimos.

f) Es importante destacar como este tipo de estudio se lleva a cabo dentro del propio contexto, basándose en un razonamiento inductivo donde cada uno de los datos nos han venido dados de ese entorno natural.

7.2.3 Formas para encuadrar un estudio de casos

Es necesario pararse y centrarnos en las formas de encuadrar un estudio de casos o lo que es lo mismo en la tipología existente de los mismos, para posteriormente concretar a qué tipo de estudio se refiere la segunda parte de nuestra investigación. Para ello vamos a centrarnos en la clasificación llevada a cabo por varios autores:

Según Pérez (1994) se pueden plantear diferentes estudios de caso en relación con el informe que se va a obtener a partir de los mismos, por lo tanto, y tendríamos el denominado estudio de casos descriptivos, el interpretativo y el evaluativo.

El primero de ellos hace referencia a la presentación de un informe que establece investigaciones sin fundamentación teórica previa, ya que trata de describir un fenómeno.

El segundo estudio de casos, el interpretativo, se sitúa a partir de descripciones de un determinado fenómeno, sin embargo trata de desarrollar una determinada teoría o defender algún supuesto.

El tercero, el denominado evaluativo hace hincapié en la emisión de juicios partir de la descripción y la interpretación.

Hay autores que hacen otra clasificación basándose n otros aspectos del estudio de casos como por ejemplo Heras (1997) que se ocupa de atender a las diferentes técnicas existente para la obtención de los datos así tenemos el denominado estudio organizativo holístico, el relacionado con las historias de vida y el observacional.

El estudio organizativo histórico hace hincapié en el estudio de un fenómeno en relación con su evolución en el tiempo, haciendo uso de la entrevista y el análisis de documentos.

Sin embargo, el estudio de historias de vida se centra en la información aportada por una o varias personas para comprender determinados aspectos o fenómenos, siendo la entrevista una de las técnicas más conocidas en este caso.

Por otro lado, el estudio observacional se encarga de comprender una determinada organización tratando de acercarnos a la misma o a una parte en concreto, siendo la observación participante la más relevante en este caso.

Por último podemos destacar otro autor Stake (2005), quien en este caso se ha centrado en clasificar la tipología de estudios en relación con la finalidad que trata de alcanzar los denominados estudios de caso. Así de esta manera podemos encontrar el estudio de caso intrínseco, el instrumental y el colectivo.

El primero de ellos, el intrínseco trata de acercarse a la comprensión de un aspecto en concreto. No se escoge el caso porque realmente sea representativo de los demás, sino porque ha despertado un determinado interés para el investigador.

El estudio de caso instrumental pretende concretar o afinar una determinada teoría, el caso es secundario, ya que lo realmente se busca es llegar a la formulación de presupuestos en relación con el fenómeno estudiado.

Por último, el estudio de casos colectivo centra su atención en conocer un fenómeno o una determinada población en general por lo que pretende estudiar varios casos intensamente.

Si pretendemos concretar el tipo de estudio de caso de nuestra investigación, podemos guiarnos por la clasificación aportada por Stake (2005), considerando que se trata de un estudio de caso intrínseco, ya que dicho caso fue elegido por despertar el interés de la investigadora. Una vez que se llevó a cabo la parte cuantitativa de nuestra investigación decidimos continuar con una visión más cualitativa para llegar a comprender de manera más profunda los datos obtenidos.

7.2.4 Fases necesarias para desarrollar un estudio de casos

Para llegar a alcanzar la clarificación de qué fases son necesarias para llevar a cabo un determinado estudio de casos, podemos encontrar diversas clasificaciones aportadas por diferentes autores, la mayoría de ellos, establecen varias fases diferenciadas, las cuales van desde poner en marcha el estudio de casos con el planteamiento del problema, otra de las fases cuando se hace el trabajo de campo y una última marcada por la realización de informe final.

De esta manera podemos centrarnos en la clasificación aportada por Pérez (1994), dicho autor encuadra el desarrollo de un estudio de casos en tres fases, las cuales se denominan fase preactiva, fase interactiva y fase posactiva.

En la fase preactiva se parte de la fundamentación que alberga ese estudio de caso, seguidamente se ha de continuar con los objetivos que se pretenden alcanzar, posteriormente se ha de determinar cuáles han sido los criterios para llegar a seleccionar un determinado caso de estudio y no otro, se ha de concretar el contexto que envuelve a ese caso, las técnicas e instrumentos que se van a utilizar y por último, hacer una aproximación de la Temporalización en la investigación.

En la fase interactiva es donde se llega al trabajo de campo. Es aquí donde se va a contactar con el caso, se negocia la entrada en el contexto a investigar y a continuación se ponen en marcha las diferentes técnicas cualitativas, tales como, las entrevistas, videos, los cuestionarios, la observación e incluso diferentes fuentes documentadas. En esta fase se hace imprescindible la triangulación a partir de la información obtenida.

Por último, la fase posactiva hace referencia a la confección del informe, tal y como ya hemos apuntado, no se trata de realizar un informe convencional sino que se trata de detallar las descripciones, las interpretaciones y finalmente las reflexiones que se lleven a cabo a partir del fenómeno estudiado.

7.2.5 Luces y sombras sobre el estudio de casos

Al hablar de luces y sombras sobre el estudio de caso estamos haciendo referencia a las ventajas e inconvenientes en relación con el estudio de caso.

Para empezar a desarrollar este apartado es esencial hablar sobre las potencialidades que podamos destacar, tales como, el acceso de manera más profunda de determinados hechos o fenómenos, aportando claridad en relación con la problemática o las necesidades educativas. Gracias a este conocimiento, el estudio de casos nos permite alcanzar significados que pueden pasar desapercibidos si se abordan desde otra perspectiva. Además se pueden emplear diversas técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas para analizar los datos. Sin olvidar que se precisa de la triangulación de la información recogida desde una visión holística de los acontecimientos.

Otra de las características referente al estudio de casos tiene que ver con que no se trata de una investigación de tipo hipotética sino que se emplea la observación, se interpreta y se obtienen determinadas conclusiones.

Es un tipo de investigación muy válida para el contexto educativo ya que trata de fijarse en los detalles de la realidad educativa, no dejando de lado, las contradicciones de los fenómenos, dejándolos constatados para la mejora de la práctica escolar.

Por otro lado, tenemos que tener en cuenta, que el investigador se beneficia de este tipo de investigación, ya que promueve la adquisición de experiencia investigadora en la observación y el diagnóstico de problemas educativos. Desarrolla habilidades imprescindibles como la comprensión, la interpretación, el análisis y sintetizar. Por último, capacita a éste para que adquiera una visión más general y adecuada con la realidad estudiada.

A continuación, abordamos las llamadas sombras del estudio de casos, a pesar de sus numerosas ventajas, también podemos entender la existencia de límites, sobre

todo, es lo que para muchos autores carece este tipo de investigación y es lo que denominamos como la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos a partir de la información.

Aunque por otro parte, podemos afirmar que no se puede criticar aquello que no se comprende realmente qué finalidad pretende obtener. Partimos de la base, que con el estudio de casos no se pretende generalizar, sino que trata de profundizar en una determinada situación o problemática para comprenderla mejor.

Otra de las limitaciones es la fiabilidad y la validez, pero en el estudio de casos parte de la propia realidad y del contexto.

Para eliminar este efecto se ha de llevar a cabo la denominada triangulación dentro de la investigación cualitativa, además de la saturación de la información y de los datos para que adquieran un carácter más válido y fiables, partiendo de la propia realidad social.

Junto con lo mencionado anteriormente se precisa que los datos estén contextualizados se llegue a una negociación con los sujetos implicados.

Podemos entender que la subjetividad que el investigador impregna toda la investigación desde el principio, pueda ser entendido como otra de las limitaciones. Pero tampoco supone una problemática, ya que los investigadores tienen muy claro sus pretensiones cuando albergan la investigación cualitativa.

Además para evitar dicha subjetividad el investigador ha de realizar minuciosas observaciones de los fenómenos, y mostrar la realidad que está estudiando. Sin olvidar, que las relaciones que se producen entre los investigadores y los agentes aporta una gran riqueza a la investigación.

Aunque cuando un investigador accede al campo de estudio es realmente importante que no se produzca una grave alteración de la manera en que se desarrollan las circunstancias entre los fenómenos y las interrelaciones de los sujetos estudiados. De hecho, se ha de conseguir que dichos sujetos actúen con total normalidad y para ser más exactos o como si no estuviese el investigador.

Además es el propio etnógrafo el que alega una serie de complicaciones, que se desarrollan sobre todo, cuando se accede al campo de estudio, ya que se habla de falta de tiempo, el inmenso volumen de datos obtenidos o la escasez temporal para la redacción del informe final.

CAPÍTULO 8- ELABORACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS

CAPÍTULO 8- ELABORACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS

8.1 Diseño de la investigación en el estudio de casos

A la hora de realizar una investigación cualitativa se trata de llegar a una comprensión global de un acontecimiento. Dicha intención se lleva a cabo desde una perspectiva holística donde cada objeto sea entendido como un texto dentro de un contexto (Ruíz, 2003). Aunque se debe abordar desde la mirada y la interpretación del investigador y la investigadora, ya que han de sumergirse en el estudio.

Con estas premisas, si pretendemos aclarar cuál es la naturaleza del diseño de nuestra investigación, podemos afirmar que es flexible y por tanto, desde el principio ha adquirido un carácter provisional. Para Tomas H. Huxley (1960) *"*Siéntate frente al hecho como un niño, muéstrate preparado a renunciar a cualquier concepto preconcebido, dirígete humildemente hacia donde la naturaleza te conduzca, o nunca aprenderás nada" (p.15).

De esta forma, nuestra investigación se ha ido ajustando a las dinámicas que se han ido generando tras la recogida de información, partiendo de la noción que nuestra investigación es mixta. A partir de este momento vamos a concretar la parte cualitativa de este estudio.

Maxwell (1996) explica que para llevar a cabo un adecuado diseño de la investigación se precisa que esté enmarcado dentro de cinco componentes clave, tales como los objetivos, el contexto donde se desarrolla la investigación, los planteamientos o cuestiones sobre dicha investigación, la metodología y validez. A continuación desarrollamos cada uno de estos componentes en relación con nuestra investigación.

- Los objetivos son los que tratan de responder a los por qué se realiza la investigación, los que definiremos posteriormente.
- El contexto donde se desarrolla la investigación alude a la delimitación del propio fenómeno a investigar. En este sentido, nuestra investigación ha comenzado a realizarse a partir del marco teórico de referencia, que en nuestro caso ha versado sobre la lectura y la comprensión lectora, para continuar con un estudio cuantitativo y finalmente seguir con una perspectiva cualitativa, haciendo así nuestro estudio de carácter mixto.
- Los planteamientos o las cuestiones referentes con la investigación son aquellas en las que el investigador o la investigadora se preguntan sobre lo que va a

conocer. En nuestro caso, sobre la lectura en voz alta, para continuar con el estudio del estado de la cuestión objeto de nuestro trabajo, diferenciando las investigaciones más generales sobre este tema, realizando un estudio más concreto en relación a este campo de conocimiento.

- La metodología de la investigación es la parte que responde a cómo se van a obtener los datos y a posteriormente analizarlos. Además, en este apartado se han de poner de manifiesto las decisiones acerca del muestreo, los métodos y las técnicas para analizar la información obtenida, y que vamos a ir desarrollando en los apartados posteriores.
- La validez nos sitúa en la demostración de la credibilidad y la fiabilidad de los datos, con el objeto ultimo de apoyar o contrarrestar las ideas que se aportan tras la fase de la investigación. Este punto será abordado en los apartados posteriores.

El diseño de la investigación que hemos realizado en nuestro estudio ha girado en torno a varios ejes, la teoría, la parte de investigación cuantitativa y la parte cualitativa. Los que podemos afirmar que constituyen tres ejes de un mismo triángulo, o lo que es lo mismo, cada uno de ellos compone un vértice, que se complementan e incluso se necesitan cada uno de ellos para conocer con mayor profundidad el tema que nos habíamos planteado en un principio la lectura en voz alta por parte de las familias en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria.

Para hacer esto más factible, en un principio se tenía que partir de una serie de fundamentos teóricos que nos ayudan a conocer la realidad conceptualmente en relación con la comprensión y la lectura en voz alta, de hecho nuestro estudio no tendría sentido si no hubiésemos levado a cabo una consulta bibliográfica en torno a nuestra temática. Es más, no concebimos que este estudio se lleve a cabo sin el conocimiento acerca de las teorías y otros estudios realizados en torno a dicho tema. Es necesario conocer la realidad del foco de estudio para concretarlo.

El tercer eje del diseño de nuestra investigación es lo que constituye la parte de cualitativa, en donde vamos a realizar un estudio de caso con carácter intrínseco porque nos vamos a centrar en un campo de estudio por ser de interés para nuestra investigación. Además, se define como fenomenológico ya que se pretende conocer aún con mayor profundidad el fenómeno estudiado. Se pretende entrar en contacto directo

con los que hacen posible la comprensión lectora y la lectura en voz alta en el aula, para ver qué opinan ellos y ellas, para conocer cómo lo vivencian, y en definitiva, conocer desde los tres ejes de la investigación cómo se construye el papel de las familias en relación a la lectura en los centros educativos.

A continuación se van a contemplar los apartados referentes a concretar el estudio de casos que vamos a llevar a cabo en la parte cualitativa de nuestra investigación, los objetivos, el planteamiento de dicha investigación, la selección y posterior descripción del caso, el acceso al campo, las fases de la investigación, las técnicas e instrumentos para analizar la información, la temporalización en el campo de estudio y el análisis de de los datos obtenidos.

8.1.1 Objetivos generales y específicos del estudio de casos

Conocer si mejora o no la comprensión lectora en el alumnado de un aula a partir de la lectura en voz alta de las familias, es el principal objetivo de nuestro trabajo. Pero como bien sabemos, es en la investigación etnográfica donde se puede producir cambios durante la investigación, en este apartado hemos recogido los objetivos generales y específicos de la parte cualitativa de nuestra investigación que se han ido concretando y perfilando:

1. Realizar una revisión del estado de la cuestión sobre la relación entre la teoría en torno a la comprensión lectora y a la lectura en voz alta y la práctica llevada a cabo en el contexto escolar.
    - Fundamentar una delimitación conceptual.
    - Revisar diferentes fuentes de información sobre la temática que nos ocupa (tesis, artículos, libros, otros)
    - Acercarnos a distintas propuestas en relación con la teoría sobre esta temática y la práctica educativa en consonancia con la misma.
2. Comprender si existe alguna relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta a partir de un estudio de caso relevante para nuestra investigación.

- Describir detalladamente el contexto en el cual se centra y se desarrolla este estudio de caso mediante una investigación etnográfica y a partir de la recogida de información.

- Acercarnos a un aula para observar cómo un docente desarrolla su práctica pedagógica relacionada con la comprensión lectora, así como cómo observar la lectura en voz alta por parte de las familias en dicha aula y ver cómo se ha desarrollado.

- Utilizar diversas técnicas de recogida de información junto con el programa Nvivo10 para poder realizar un análisis de contenido de la información obtenida.

3. Concretar una serie de conclusiones en relación con la teoría sobre la comprensión lectora y el desarrollo de técnicas relacionadas con la misma en el aula.

    - Concretar los resultados obtenidos describiendo las posibilidades y los límites de los mismos.

    - Confeccionar una serie de propuestas que nos permitan orientar el desarrollo de prácticas relacionadas con la comprensión lectora y la lectura en voz alta en las aulas.

    - Ofrecer una aportación en relación con el desarrollo profesional del docente en torno a su formación inicial y permanente sobre la temática de nuestra investigación.

8.1.2 Desarrollo y planteamiento de la investigación

El desarrollo y planteamiento de la investigación versa sobre un estudio de caso que nos ha perecido relevante por los datos obtenidos durante la elaboración de la parte cuantitativa.

A partir de esto, nos centramos en conocer cuáles son las posibilidades y los límites en relación con la comprensión lectora y la lectura en voz alta para eso consideramos que este planteamiento gire en torno a dos ejes vertebradores:

- La presencia de la investigadora en el aula, desarrollando una observación participante para comprender mejor el fenómeno estudiado.

- La realización del estudio en profundidad en el aula, a partir de un estudio de caso que ha despertado especial interés.

Por ese motivo, se ha optado por una metodología de investigación basada en la etnografía y como marco para encuadrar la segunda parte de nuestra investigación con carácter mixto, se ha elegido el estudio de caso porque es el que mejor responde para concretar nuestros objetivos.

Nuestra investigación se ha centrado en el contexto educativo y para ser más exactos dentro de la institución educativa, motivado por su importancia a la hora de investigar ya que es la única institución donde realmente se genera la intención educativa más formal. Así mismo, es esencial evocar nuestra investigación acudiendo a la unidad mínima dentro del contexto educativo, ya que es importante conocer cuáles son las prácticas didácticas y pedagógicas para favorecer el aprendizaje del alumnado.

Desde esta perspectiva, entendemos que es gracias a la etnografía, cuando se puede acceder a la realizada educativa, llevando a cabo la observación participante como modelo muy válido, ya que nos ayuda acceder a información de primera mano y es desde ahí donde podemos conocer y comprender realmente si la lectura en voz por parte de las familias mejora o no la comprensión lectora de un determinado alumnado.

Para poder desentrañar un fenómeno educativo y teniendo en cuenta que está envuelto de complejidad, es necesario abordarlo desde una exploración integrada con diversos métodos, tales como observación participante, cuestionarios, entrevistas… dándole un sentido a nuestra investigación. Pero es esencial entender que la investigación educativa es altamente rica y que requiere de la observación directa, en palabras de Malinowski (1922) es necesario estudiar los fenómenos educativos *"*en vivo, en su plena realidad, no en documentos ni interrogatorios."

Para poder continuar con nuestra investigación a partir de la parte cuantitativa, sea elegido esta metodología investigadora porque tal y como ya hemos apuntado, los fenómenos educativos requieren de la observación directa y en vivo, sobre todo si nos referimos a intentar comprender si la comprensión lectora puede ser engrandecida

gracias a la incorporación de una determinada práctica educativa. Por lo tanto, es fundamental conocer cómo se establecen las relaciones entre el docente y la práctica que lleva a cabo en torno a esta temática. Para Parra (1998) las acciones que un actor lleva a cabo están mediatizadas por sus propias interpretaciones, y solo podrán ser entendidas y comprendidas a partir de aquellos significados que son aportados por dicho actor. Siendo una de las finalidades esenciales de la ciencia social la interpretación para poder descubrir esos significados y así hacerla más comprensible.

Por todo esto, nos hemos declinado por la realización de un estudio de caso único. Donde el contacto con el aula ha sido primordial para centrar la temática estudiada dada las peculiaridades que en sí misma posee, y con este estudio confeccionaremos la respuesta para los distintos objetivos propuestos anteriormente.

A la hora de optar por el estudio de caso, podemos entender que existen algunos autores que justifican la realización de dicha metodología investigadora, agarrándose a la dificultad que encierra el fenómeno estudiado. Según Cebreiro y Fernández (2004) se ha de utilizar el estudio de caso siempre y cuando el objeto que se pretenda estudiar sea difuso, escurridizo o controvertido. Para ser más exactos, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan variables múltiples y están estrechamente relacionados con el contexto en el cual se desarrollan.

Esta parte de nuestra investigación puede suponer una introspección en una unidad educativa mínima, el aula, abrazando el estudio dentro del campo de la pedagogía escolar en el denominado plano micro, con la finalidad de comprender el objeto de estudio en profundidad. Desde esta perspectiva, Delamont (1984) se refiere a la observación de las clases realmente desde esta mínima unidad educativa.

Llegados a este punto podemos afirmar que si nuestra pretensión es conocer y comprender cuales son las prácticas en torno a la comprensión lectora y las relaciones que se producen entre un docente y su alumnado es imprescindible utilizar la observación como medio para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en esa aula, por lo que es etnografía. Además que los datos obtenidos son exclusivamente del campo que estamos observando, por lo tanto, podemos entender, que no es generalizable. Así que, la segunda parte de nuestra investigación se enmarca como un estudio de caso integrado dentro de una metodología etnográfica.

Según González (1997) es fundamental situarse en la perspectiva micro dentro del contexto escolar, ya que nos permite comprender y entender lo más significativo de la realidad de las aulas, e incluso yendo más allá de lo que parece simplemente enseñar.

8.1.3 Descripción del estudio de casos y selección del mismo

Tal y como ya hemos apuntado anteriormente, en la parte cualitativa nos hemos decantado por la selección de un único caso. Debido a las peculiaridades y a las características que posee, y que van fuertemente ligadas con el objeto estudiado. Si pretendemos justificar cuáles son las cualidades que presentan y que nos plantea un diseño de caso único, podemos apoyarnos en Rodríguez, Gil y García (1996) que nos muestran este diseño en relación a su perspectiva crítica, única y reveladora:

- La perspectiva crítica queda reflejada en cuanto es el propio caso el que nos permite hacer cambios, modificaciones o ampliaciones sobre aquello que estamos estudiando.

- La perspectiva única queda enmarcada por su propio carácter peculiar y diferente de otros casos y por su singularidad.

- La perspectiva reveladora queda instaurada en el momento en el que el investigador se pone en marcha dentro del campo de estudio y observa el fenómeno que puede ser inaccesible desde otras metodologías.

A partir de las distintas perspectivas que nos han planteado estos autores sobre el diseño de caso único, vamos a observar si la segunda parte de nuestra investigación cumple con estos requisitos y si posee dichas cualidades.

- La perspectiva con carácter crítica queda perpetrada en nuestro estudio en cuanto que el propio docente puede modificar e incluso ampliar las practicas relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora.

- La perspectiva con carácter única y singular queda reflejada porque este aula ha sido seleccionada por presentar una serie de cualidades que la hacen especialmente atractivas para los objetivos que nos planteábamos en nuestro estudio, en este sentido nos referimos:

- Una vez que se llevó a cabo, la primera parte de nuestra investigación, es decir, la parte cuantitativa, se observó que los resultados eran sustancialmente más notables que en el resto de las aulas donde se realizaron los dos estudios cuasi-experimentales.

- La docente intenta en su rutina diaria con el alumnado establecer dinámicas educativas que ha ido manejando a lo largo de su desarrollo profesional.

- La perspectiva reveladora queda instaurada sobre que es un fenómeno poco profundizado a nivel nacional en el campo de la investigación educativa. es un ámbito aún desconocido en la rama de las Ciencias de la Educación, sobre la cual se pueden llegar a obtener revelaciones relevantes para el aprendizaje de la comprensión lectora.

Los autores que hemos citado anteriormente (Rodríguez, Gil y García, 1996) también nos plantean algunos criterios en relación con la oportuna selección de casos, es decir, para optar por un estudio de caso, que realmente sea el adecuado para responder al objeto de estudio. De esta menara afirman:

- Los estudios de casos han de ser elegidos no solo por la temática que nos ofrezcan sino por la facilidad de acceso al mismo. ya que si es imposible acceder a dicho campo de investigación no se podrá llevar a cabo.

- Es fundamental que dicho campo de estudio se alberguen situaciones, hechos, momentos, agentes e interacciones que esté en consonancia con aquello que se pretende investigar.

- Es necesario que se facilite que el etnógrafo pueda estar dentro del campo de estudio el tiempo adecuado y que durante dicho acceso al campo establezca una buena relación con los informantes para responder al objeto que nos ocupa.

- Es primordial que nos aseguremos de la credibilidad de la información obtenida durante la investigación.

En nuestro caso, dichos criterios quedan cumplidos y es lo que hace que se garantice el éxito de dicha investigación, además hemos de agradecer el interés

propuesto por la docente desde el inicio de dicha investigación, que se mostró colaboradora en todo momento y desde el comienzo de esta andadura. Esto ha propiciado el acceso a su aula, el poder estar el tiempo necesario en la misma, el ser capaces de llevar a cabo una adecuada relación con ella y su alumnado e incluso está presente durante sus prácticas educativas sin parecer una extraña que corrompe las rutinas diarias.

Al hilo de esto, podemos relacionarlo con lo que plantea Serra (2004) cuando afirma que cuanto más adecuado sea el conocimiento, el etnógrafo se situará más fehacientemente dejando a un lado las llamadas pistas falsas y así se centre en lo que realmente pueda ser relevante y revelador. Así de esta manera, más posibilidades habrá de que el resultado obtenido durante la inmersión en el campo de estudio sea eficiente.

Esta investigación queda marcada por la existencia de un conocimiento previo sobre el tema a investigar ya que se ha realizado la primera parte cuantitativa de la misma.

8.1.4 Acceder al campo de la investigación: informantes y negociación

Es preciso comprender que los estudios etnográficos se caracterizan por la selección de un grupo de menor tamaño, ya que cuanto mayor es el grupo de estudio, o los sitios donde se va a investigar, mucho menor es el tiempo que se va a dedicar a cada uno de ellos. Por lo que el investigador debe dejar a un lado la amplitud del estudio para centrarse significativamente en la profundidad del mismo, para llegar a comprenderlo (Hammersley y Atkinson, 2005).

Una vez, situados en el pequeño grupo que se desea investigar, es decir un aula, es imprescindible, que tal y como ocurre en cualquier trabajo de tipo etnográfico, se negocie con las audiencias implicadas en diversas cuestiones relacionadas con el estudio a desarrollar. Centrándonos en este momento en el acceso al campo de estudio.

El denominado proceso de negociación con los informantes es una pieza fundamental, e incluso podríamos denominarla como clave de nuestra investigación, ya que sin duda alguna hace que sea más rigurosa y es muy esencial para el adecuado transcurrir de la misma.

Para el desarrollo de nuestra investigación se ha de tener en cuenta que la investigadora fue una de las compañeras de los informantes e incluso colega de profesión. Esto ha supuesto que los objetivos y las pretensiones de nuestro estudio sean expuestos de forma clara y concisa.

Para nuestro caso se ha seleccionado una clase de Educación Primaria de un colegio público de la provincia de Granada, donde los agentes implicados han sido los siguientes:

- La investigadora y el director de tesis Dr. Juan Mata Anaya
- La tutora de la clase de 2º B
- Los especialistas de Inglés, Música, Educación Física y Religión
- El alumnado del aula
- Las familias de este alumnado
- Cuatro antiguas alumnas
- El profesorado de distintos ámbitos educativos
- El centro educativo como marco de referencia
- La dirección del centro

Las negociaciones de esta segunda parte de nuestra investigación partieron entre el director de la tesis y la investigadora, en las cuales se delimitó el marco de referencia y la metodología de la investigación. Con lo que se realizan diversas reuniones con carácter previo a lo que conocemos como acceso al campo de estudio propiamente dicho. Y el cual es importante delimitar antes de acceder.

Nuestro acceso al campo de estudio ha sido facilitado gracias a que fue posterior a la realización del estudio cuantitativo en el mismo centro educativo. Una vez concluida esta primera parte, nos volvimos a poner en contacto con dicho centro de Educación Primaria para continuar con la parte cualitativa y poner en marcha nuestro estudio de caso. Se pretendía favorecer al acceso al aula seleccionada, y aunque en un primer momento se estableció un contacto más informal entre el director, la tutora y la

investigadora para informarles de nuestro estudio. Posteriormente se realizó una reunión formal con los mismos agentes implicados donde se concretaron algunos aspectos importantes sobre cuestiones vinculadas con el acceso al campo, tales como las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de la información y la temporalización durante el acceso al campo de estudio necesario para llevarla a cabo.

Seguidamente, el director del centro informó al claustro del profesorado en una reunión para explicarles la existencia de este estudio en el centro y de sus características fundamentales, solicitando la cooperación de los diferentes agentes implicados. Con lo que la investigadora facilitó un documento para la negociación de la realización de entrevistas. Con este documento se acuerda la confidencialidad de cada informante donde cada uno de ellos y ellas se responsabiliza de la información aportada. Donde la interpretación se concreta a partir de la información aportada.

Por otro lado, se elaboraron dos documentos más de negociación para la realización de un grupo de discusión entre el profesorado y para la lista de chequeo a cuatro antiguas alumnas que habían tenido a esta docente como tutora (Anexo VII).

Cada uno de los informantes ha aceptado las condiciones de dicho documento, concretándolo con una firma por parte de los mismos y de la investigadora.

El proceso de negociación continúa con las familias, ya que además se precisa la colaboración de las familias. Para ello se elaboró una carta para informar sobre este estudio, dárselo a conocer, ofrecerles la oportunidad de plantear posibles objeciones y además de su cooperación para la realización de cuestionarios e incluso para comentarles que el alumnado realizará cuestionarios igualmente. No obteniendo respuestas de negación a partir de la misma (Anexo VII).

Posteriormente se han realizado algunas reuniones informales más puntuales en torno a la inmersión en el estudio de campo, entre el director de tesis, la tutora y la investigadora para resolver algunas dudas en relación con el proceso de investigación.

El acceso al campo no supuso ninguna problemática ya que la investigadora era una persona conocida en el centro y que las relaciones con los informantes, familias y alumnado eran cordiales. La investigadora se ha esmerado en mantener una adecuada relación con las personas que estaban implicadas en ambas partes de nuestra

investigación. Para la investigadora es primordial crear un ambiente relajado y afable para que la información obtenida sea más eficaz y sincera. De hecho, la investigadora ha tenido muy presente durante toda la investigación una afirmación de Rockwell (2009) relacionada sobre cómo ganarse la confianza de los agentes implicados, sin perjudicarles ni involucrarse en problemas particulares o individuales.

La investigadora se planteó el compromiso de que los participantes, profesorado y familias, estuviesen al corriente de los diversos avances del estudio. Algo que se ha ido produciendo durante el desarrollo de nuestra investigación. Por lo tanto, podemos decir, que la comunicación ha sido muy intensa con los informantes.

Con forme el trabajo de campo fue llevándose a cabo, las relaciones entre el centro educativo, las familias, el alumnado y los demás agentes implicados fue estrechándose. Aunque en el curso siguiente ya no estaba la investigadora en ese centro educativo como docente, asumió el papel de colaboradora en un taller para la Lectura en familia por las tardes, lo que permitió a la investigadora estar cerca de muchos de los agentes implicados en la investigación. Actualmente, la investigadora ha podido seguir manteniendo una relación cercana con los mismos y ha propiciado la obtención de información necesaria para la confección de este estudio.

En nuestro estudio se alberga un compromiso ético en relación con los informantes, a quienes son vistos por la propia investigadora como personas con derechos, quienes han de ser valorados y respetados. Y agradecerles su participación activa y vinculada hacia nuestra investigación.

8.1.5 Fases llevadas a cabo para desarrollar el estudio de casos

Como bien sabemos nuestra investigación tiene una metodología mixta de tipo explicativo, y por lo tanto ha pasado por las fases clásicas que toda investigación ha de desarrollar, bien sea de naturaleza cuantitativa o cualitativa. Y para ello nos apoyamos en las fases presentadas por Ruíz (2003):

Fases de la investigación

1. El campo

1.1. Definición del problema

1.2. Diseño del trabajo

2. El texto

2.1 Recogida de los datos

2.2 Análisis de los datos

3. La lectura, la realización del informe y la validación de los resultados

Por lo tanto, nuestra investigación primero tuvo una parte con una metodología cuantitativa, donde se llevo a cabo dos estudios cuasi-experimentales. Una vez concluido, se decidió continuar con la perspectiva cualitativa, así se decidió decantarnos por una metodología etnográfica, con la consecución de un estudio de caso de un aula.

Así, de esta manera podemos concretar que las fases llevadas a cabo en esta segunda parte de nuestra investigación son las siguientes:

1. La fase de exploración documental
2. El acceso al campo
3. La fase de descripción y análisis de los datos
4. La fase de sintetizar y de discusión de los resultados

La fase de exploración documental pretendía realizar una búsqueda documentada en relación a la comprensión lectora, la lectura en voz alta (aunque nuestra investigación ya tenía un marco teórico fundamentado, se volvió a retomar la búsqueda de información para conocer lo más actual sobre nuestra temática), la etnografía educativa y para ser más exactos la escolar y concretar la información en relación con los objetivos los cuales nos habíamos propuesto en un principio. Con la idea de constituir una base documental o un marco teórico bien fundamentado y más cercano a la realidad de nuestro objeto de observación.

La fase de acceso al campo pretendía tener entrada al centro, y para ser más exactos con el aula como entorno de referencia para llevar a cabo nuestra investigación.

Por lo que se procedió a la negociación con los participantes de la misma para poder acceder al campo donde se situaba nuestro objeto de observación.

En la fase de descripción y análisis de los datos fue donde se desarrolló el objetivo del trabajo de campo en el aula previamente seleccionada, a partir de la misma se obtuvo información valiosa. Dicha información será analizada en consonancia con los objetivos que nos proponían al principio de la investigación, además se utilizará el programa informático Nvivo10 para analizar la información cualitativa obtenida en las entrevistas al profesorado, la tutora, el equipo directivo, los cuestionarios a las familias, al alumnado, al profesorado de 2ºB y el grupo de discusión.

En la fase de sintetizar es donde se va a confeccionar la discusión de los resultados obtenidos, además se realizarán una serie de propuestas didácticas y pedagógicas para la mejora de la enseñanza en relación con la comprensión lectora y finalmente se elabora el informe final de la investigación.

A continuación se va a presentar un cuadro explicativo a modo de esquema para resumir las fases llevadas a cabo en relación con nuestro estudio cualitativo. Si se observa detenidamente se puede acceder a la concreción de las actividades que se hicieron en cada una de las fases y de cómo esto nos llevo a la obtención de una tarea.

FASES	ACTIVIDADES	TAREAS
Fase de exploración documentada	- La búsqueda de documentación para fundamentar nuestro objeto de estudio. - Desechar, analizar y recopilar información esencial y relevante.	- Confeccionar una base documentada sobre la lectura en voz alta, la comprensión lectora, la investigación etnográfica y el estudio de casos

Fase de acceso al campo	- La negociación al acceso de estudio de campo. - Llegar a acuerdos con los diferentes informantes	- Diseñar la parte cualitativa de nuestra investigación. - Negociar con el centro educativo, la tutora, las familias.
Fase de descripción y análisis de los datos	- Observación participante en el aula. - Grabaciones del aula - Vídeos de momentos lectores en el aula. - Entrevistas semi-estructuradas con el alumnado, familias y profesorado. - Lista de chequeo a antiguas alumnas. - Grupo de discusión con expertos. - Seleccionar y analizar la información obtenida.	- Se ha desarrollado el trabajo de campo. - Se han ido confeccionado anotaciones e informes parciales. - Recoger, clasificar y analizar la información. - Utilizar el Nvivo10 para analizar información.
Fase de sintetizar y	- Discutir los	- Concretar el estudio

discusión de los resultados	resultados obtenidos durante la fase anterior. - Confeccionar una serie de propuestas de mejora. - Elaborar un informe final.	y finalizarlo con la creación del informe definitivo.

Cuadro 6. Fases del estudio cualitativo.
Fuente: Elaboración propia.

8.1.6 Técnicas para la recogida de información

Llegados a este punto es cuando procedemos a señalar aquellas técnicas que han sido utilizadas para la recogida de información.

Dichas técnicas han sido previamente seleccionadas para darle un sentido coherente a nuestra investigación. Ya que se ha perseguido responder al objeto de estudio desde distintas técnicas para poder buscar la triangulación y la saturación de la información obtenida desde el principio de su puesta en marcha. Así de esta manera, las técnicas utilizadas han sido las siguientes:

- Observación participante en el aula
- Vídeos de momentos lectores del aula
- Entrevistas al profesorado, equipo directivo y a la tutora
- Cuestionarios al alumnado, profesorado y familias
- Grupo de discusión entre profesorado
- Listas de chequeo a antiguas alumnas
- Revisión de los diferentes documentos generados

A continuación nos centramos en explicar cada una de las técnicas empleadas, basándonos en a quienes van dirigidas y que se ha pretendido con cada una de ellas:

1. La técnica de la observación participante se ha llevado a cabo en el aula seleccionada y para poder registrarlo se han tomado notas de campo y se ha confeccionado un diario para desarrollar la toma de información relacionada sobre todo con las interacciones verbales y no verbales. Además se han realizado grabaciones de audio para poder obtener lo sucedido en el aula y posteriormente profundizar en el análisis. También se han hecho grabaciones en audio en diferentes momentos donde se desarrollaba la lectura. De esta manera, cabe la posibilidad de poder obtener recreaciones del aula para poder establecer relaciones entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta.

2. Durante la investigación además se realizan una serie de vídeos, para ser más exactos dos de la tutora llevando a cabo diversas estrategias de comprensión lectora y otros dos videos, donde las madres realizan lectura en voz alta en el aula.

3. Otra de las técnicas que se han desarrollado es la entrevista. Dichas entrevistas se han realizado a la tutora con la pretensión de obtener información sobre sus prácticas y planteamientos en relación con la comprensión lectora y la lectura en voz alta, es decir sobre sus prácticas diarias relacionadas con esta temática. también se han realizado entrevistas individuales a los especialistas que ejercen su enseñanza en esta aula y en este mismo grupo. De esta manera obtendremos información sobre si existen diferencias con respecto a otros grupos. Por último, se han realizado entrevistas al equipo directivo para obtener más información del alumnado y de prácticas relacionadas con la lectura en voz alta.

4. El cuestionario es otra de las técnicas utilizadas. Los cuestionarios realizados al alumnado han pretendido obtener información sobre la enseñanza desarrollada en el aula en relación con la lectura. Los que fueron llevados a cabo con las familias pretendían recabar información sobre el grupo de alumnado y sus propias ideas acerca de la temática de estudio. Aquellos que se realizaron con el profesorado pretenden acercarnos a su propia concepción del objeto de estudio y su visión del aula. Por último, se realizó un cuestionario a la tutora para recabar datos en torno a su trayectoria profesional, su visión del aula y su propia concepción de sus prácticas en el aula.

5. Se ha realizado un grupo de discusión con un grupo de profesores para recabar información acerca de su visión sobre prácticas relacionadas con la comprensión lectora y la lectura.

6. Se ha confeccionado una lista de chequeo con antiguas alumnas para conocer su visión en relación con la enseñanza llevada a cabo cuando eran alumnos de esta tutora y ver si se han manifestado algunas prácticas que les hayan marcado en relación con la temática que nos ocupa.

7. La técnica última que hemos utilizado es el análisis de información a partir de documentos relacionados con aspectos formales del centro, para obtener datos sobre sus planteamientos pedagógicos acerca de la comprensión lectora y la lectura. Revisión de documentos del alumnado en cuanto a trabajos realizados por los mismos que tengan alguna vinculación con el objeto de estudio. por último, se ha realizado un análisis de los documentos que la propia investigadora ha generado, para observar su propio compromiso con la actividad llevada a cabo en el centro educativo.

8.1.7 Diseño de instrumentos desarrollados para el estudio de casos

En relación con el diseño de instrumentos podemos que se han elaborado entendiendo que se deben corresponder con cada una de las técnicas que se han puesto en marcha. Algo esencial e importante es definir cuál ha sido la finalidad de cada uno de esos instrumentos o la utilidad de cada uno de ellos.

1. Observación participante:

   1.1 Notas de campo: este instrumento nos va a facilitar un registro útil y ágil en relación con las observaciones llevadas a cabo en el aula seleccionada y las entrevistas realizadas a la tutora, al profesorado que imparte docencia en dicha aula y al equipo directivo.

   1.2 Confección de un diario: dicho diario ha sido creado por la investigadora y lo hemos denominado abierto porque nos permite seguir registrando información de la observación participante aunque no sea instantánea.

1.3 Registro de las grabaciones: el registro de las grabaciones nos permite obtener información que puede haber pasado más desapercibida. Además nos ayuda a ponerlo varias veces para registrar más detalles y con mayor profundidad.

1.4 Registro de los videos: el registro de los videos nos permite poder acercarnos con mayor amplitud de detalle a momentos que pueden haberse dado en el aula, relacionados con la comprensión lectora.

2. Entrevistas

2.1 Se ha confeccionado un guión semiestructurado de las entrevistas: este guión nos permite encauzar la entrevista hacia la temática sobre la que pretendemos profundizar. Hay que exponer que se ha creado un guión para el profesorado, otro para la tutora y otro para el equipo directivo. Así obtendremos información desde distintas perspectivas y nos dará una visión lo más global posible.

3. Cuestionarios

3.1 Cuestionario del alumnado: este cuestionario ha aportado la información en relación a su propia visión respecto a la lectura y la comprensión lectora y de cómo se enseña en el aula.

3.2 Cuestionario para las familias: este cuestionario nos permite recoger información sobre el grupo de aula y sobre su perspectiva acerca de la enseñanza de la comprensión lectora.

3.3 Cuestionario al profesorado: nos permite obtener información sobre el aula y su propia concepción de la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora.

3.4 Cuestionario a la tutora: dicho cuestionario nos ha ayudado a acercarnos a la propia concepción de la docente, su trayectoria profesional y su enseñanza relacionada con las prácticas de la comprensión lectora.

4. Grupo de discusión

4.1 Creación de un guión semiestructurado para que salga a la luz las distintas concepciones y perspectivas del profesorado relacionadas con el objeto de estudio.

5. Lista de chequeo

5.1 La lista de chequeo consiste en la realización de un documento compuesto por una serie de ítems, a partir de la cual antiguas alumnas se pronuncien a favor o en contra con respecto a la enseñanza de la comprensión lectora llevada a cabo cuando eran alumnas de esa misma tutora.

6. Análisis sobre documentos relacionados con la temática

6.1 Guión semiestructurado que nos permite revisar la existencia de prácticas educativas relacionadas con la lectura y la comprensión lectora.

Las distintas informaciones que han sido recogidas a través del diseño de estos instrumentos pueden ser consultadas en la parte de los anexos.

8.1.8 Temporalización durante la recogida de información

Durante este apartado se va a concretar el periodo temporal desarrollado durante el trabajo de entrada en el campo de estudio, además queda reflejada las técnicas e instrumentos llevados cabo.

Para poder encuadrar adecuadamente nuestro estudio fue necesario concretar una serie de reuniones previas a la entrada al campo, para decidir las fases del trabajo de campo. Ya que se pretendía que tuviesen un carácter intensivo y consecutivo.

Con esta temporalización se pretendía tener una estancia en el aula lo suficientemente extensa como para acceder realmente al día a día en relación a nuestro objeto de estudio. Además es primordial poder llevar a cabo las entrevistas, los cuestionarios y el grupo de discusión sin dejar que pase mucho tiempo para evitar confusiones entre los informantes. Se pretendía que fuese una temporalización que no impidiese el trascurrir diario del trabajo en el centro educativo.

Además se tuvo en cuenta, que para la realización de estudio de caso nos centramos en el segundo trimestre por motivos pedagógicos fundamentalmente. Ya que el primer trimestre se considera un periodo de adaptación donde el alumnado accede a un nuevo curso, y con una mayor exigencia curricular e incluso hay una nueva aula.

El tercer trimestre tampoco lo hemos visto pertinente porque según algunos estudios psicológicos, demuestran que la concentración y el ritmo de aprendizaje del alumnado disminuyen en este periodo.

Por lo tanto nuestro estudio, se realizó durante los meses de enero, febrero y marzo del curso 2015/16, concretamente del 7 de enero al 18 de marzo.

De esta manera, podemos diferenciar tres fases consecutivas durante la entrada al campo, para poder desarrollar las distintas estrategias e instrumentos de obtención de la información, para posteriormente triangularla y saturarla. Para ser más exactos, la primera fase del trabajo de campo tuvo una duración de cuatro semanas, y tres semanas cada una de las otras dos fases posteriores.

Primera fase de entrada al campo de estudio

Esta fase se llevó a cabo desde el 7 de enero al 4 de febrero de 20016, y tal como ya hemos apuntado anteriormente con una duración de cuatro semanas, coincidiendo con el comienzo del segundo trimestre. Con la finalidad principalmente de desarrollar la observación participante en el aula seleccionada, en nuestro caso 2ºB atendiendo fundamentalmente a dos cuestiones principales para abordar el objeto de estudio:

1. Obtener información de episodios del aula relacionados con la comprensión lectora.

2. Recabar información sobre prácticas relacionadas con la lectura y su enseñanza.

Para obtener esa información la investigadora, realizaba una serie de notas de campo para poner en relieve, aquello que más se destaca en torno a nuestra temática. Para hacerlo más factible se puso en práctica el empleo de una rejilla para poder recoger esta información de manera más ágil:

Fecha	
Contexto donde se desarrolla	
Información relevante	
Descripción de la información	

Cuadro 7. Rejilla usada durante la observación participante.
Fuente: Elaboración propia.

En este caso la fecha hace referencia al día exacto donde en el cual sucedió ese aspecto a destacar.

El apartado contexto donde se desarrolla implica hacer mención del espacio y del tiempo, para ser más exactos de qué asignatura y actividad es realmente relevante.

Posteriormente, nos situamos en el apartado de información relevante, aquí es donde se refleja una descripción de aquello que debemos de tener en cuenta en nuestro estudio.

Se han recogido un total de doscientos cincuenta y seis notas de campo registradas bajo esta rejilla, con momentos de la clase y observaciones relevantes que la investigadora ha recogido. Esto ha ido formando nuestro Diario de observaciones sobre la comprensión lectora y puede verse en el anexo VIII una pequeña muestra de las observaciones desarrolladas en el aula durante esta fase. Aunque el Diario se ha ido modificando gracias a las grabaciones realizadas en el aula. En algunos casos se describía con mayor profundidad alguna situación destacable del aula.

Además en este periodo se realizaron vídeos de momentos lectores relacionados con la comprensión lectora y de lectura en voz alta de familias y alumnado en el aula. Por lo que se analizaron cuatro vídeos relacionados con esta temática, los cuales fueron transcritos para posteriormente ser analizados. Para ser más exactos, dos vídeos de cómo la tutora enseña un texto y cómo pone en marcha prácticas educativas para fomentar la comprensión lectora. Otros dos vídeos donde se puede visualizar a las madres leyendo en voz alta dentro del aula de 2ºB (Anexo IX).

Segunda fase de entrada al campo de estudio

Esta fase se llevó a cabo desde el 5 de febrero al 25 de febrero de 2016, con un periodo de tres semanas de duración. Fue en este tramo cuando se desarrollaron las entrevistas a los principales informantes implicados con la enseñanza impartida en el aula de 2ºB. Es decir, se realizó una entrevista a la tutora, otra a los profesores que entraban en el aula como especialistas y al equipo directivo.

También se realizaron los cuestionarios ala alumnado, la tutora, los docentes especialistas y las familias de este alumnado para abordar la temática que nos ocupa y posteriormente triangular esta información con la obtenida en las entrevistas.

Aunque cada una de las entrevistas está adaptada a quién iba dirigida, podemos entender que tienen características comunes. Es en esta segunda fase de entrada al campo de estudio cuando se trata de averiguar la opinión del profesorado del grupo-clase, la enseñanza relacionada con la comprensión lectora, la importancia de la educación en la lectura, prácticas relacionadas con la lectura en voz alta.

La entrevista llevada a cabo a la tutora (Anexo X) trata de indagar en la propia visión de los puntos ya hemos mencionado anteriormente y sobre su propia práctica docente en este aula.

Entrevista 1	1	2	3
Grupo- alumnado			
Preocupaciones como profesional			
Prácticas de comprensión lectora			
Logros relacionados con la lectura			

Cambios en el aula			
La lectura en voz alta de las familias			
Formación inicial y permanente del profesorado			

Cuadro 8. Instrumento empleado para entrevistar a la tutora.
Fuente: Elaboración propia.

- En la parte denominada grupo- alumnado hace referencia a cómo la tutora concibe a su propio alumnado y si nos puede destacar tres características fundamentales que destaca en los mismos.

- En el segundo apartado hacemos referencia en las preocupaciones que como tutora y como profesional de la educación presenta. En este caso, también pretendemos obtener tres opciones fundamentales e incluso le pedimos que nos la de por orden de importancia, siendo la primera la más preocupante para la misma.

- En el tercer apartado pretendemos que la tutora nos indique que prácticas lleva a cabo en el aula relacionadas con la comprensión lectora. Además le pedimos que nos la ordene en relación a la frecuencia con que las realiza, siendo la primera la que más se emplea en el aula.

- En la parte denominada de logros en relación con la lectura se trata de obtener información sobre que potencialidades cree que su alumnado ha alcanzado en relación con la lectura. También se le pide que nos indique tres posibilidades, siendo la primera la más importante según su criterio.

- En la quinta parte de la entrevista pretendemos que sea la propia tutora la que nos aporte una serie de propuestas de mejora que se podrían introducir en el aula en relación con nuestra temática. También le pedimos que nos ofrezca tres posibles mejoras por orden de necesidad en el aula.

- En la sexta parte se hace referencia a la lectura en voz alta de que nos diga tres aspectos que se relacionen con esta práctica educativa.

- En la última parte, se hace referencia a la formación inicial y a la permanente en relación con la comprensión lectora.

Esta entrevista se diferencia de las demás en cuanto a los logros que la tutora expone sobre su propio alumnado en torno a la enseñanza de la lectura en el aula.

A continuación se presenta la entrevista llevada a cabo con los especialistas que entraban en el aula a impartir docencia. De esta manera, realizamos cuatro entrevistas a los docentes de Inglés, Educación Física, Música y Religión (Anexo X).

Entrevista 2	1	2	3
Grupo- alumnado			
Tutora			
Metodología (lectura)			
Preocupaciones como profesional			
Prácticas de comprensión lectora			
Logros relacionados con la lectura			
Cambios en el aula			
Lectura en voz alta de las familias			

Formación inicial y permanente del profesorado			

Cuadro 9. Instrumento utilizado para entrevistar a los especialistas.
Fuente: Elaboración propia.

- En el primer apartado nos ocupamos de que cada uno de los especialistas nos describan el aula. y que nos digan tres características fundamentales de esa aula.

- En el segundo apartado tratamos de indagar sobre que características destacan de la tutora de esta aula. También le pedimos que nos digan tres adjetivos que valoren la docencia de la tutora.

- En el tercer apartado nos referimos a que opinen sobre la metodología llevada a cabo en el aula en relación con la lectura y su enseñanza en esta aula. Además les pedimos que nos destaquen tres observaciones en torno a esta temática.

- En el cuarto apartado nos centramos en que nos expliquen algunas de sus preocupaciones como profesionales de la educación. Sobre todo, que nos destaquen tres siendo la primera de ella la que más les preocupa.

- En este apartado tratamos de indagar sobre sus propias prácticas en el aula relacionadas con la comprensión lectora y que nos indiquen cuáles son las más practicadas, es decir con mayor frecuencia.

- En este caso pretendemos indagar sobre si encuentran algunas potencialidades o logros en esta aula relacionados con la lectura y la comprensión lectora que las diferencie de otras clases en las que imparten su docencia.

- En este apartado nos ocupamos de que nos indiquen propuestas de mejora relacionadas con la lectura y la comprensión lectora que se podían llevar a cabo en esta aula.

- En el penúltimo apartado nos encargamos de observar cómo perciben los especialistas la lectura en voz alta por parte de las familias en el aula como posible práctica educativa y que nos hablen de tres aspectos a destacar en relación con la misma.

- En el último apartado tenemos en cuanta la formación inicial y permanente del profesorado en torno a la comprensión lectora.

A continuación se va a presentar la entrevista que se realizó al equipo directivo con la pretensión de obtener información acerca de la enseñanza de la comprensión lectora por la tutora y en el centro educativo. Por la importancia de la misma y de la lectura y también que nos indiquen de la existencia de actividades relacionadas con esta temática en el centro educativo. Por último, se le preguntan por la lectura en voz alta y de si consideran que las familias han de interactuar aún más en las aulas. Hay que tener en cuenta que dicha entrevista no solo fue realizada al director del centro sino también al jefe de estudios y a la secretaria (Anexo X).

Entrevista 3	1	2	3
Importancia de la lectura			
Importancia de la comprensión lectora			
Actividades en el centro para fomentar la lectura			
Actividades en el centro para fomentar la comprensión lectora			
Metodología de la tutora			
Opinión de lectura en voz por parte de			

las familias			
Interacción de las familias en el aula			
Formación del profesorado			

Cuadro 10. Instrumento utilizado para entrevistar al equipo directivo.
Fuente: Elaboración propia.

- En el primer apartado nos interesa conocer y descubrir la importancia que el equipo directivo atribuye a la lectura.

- En el segundo apartado hacemos hincapié en indagar sobre la importancia que la dirección del centro alude a la comprensión lectora.

- En el tercer apartado hacemos referencia a cuáles son las actividades que el centro educativo lleva a cabo para fomentar la lectura.

- En el cuarto apartado dirigimos la entrevista hacia el conocimiento de actividades que se promuevan desde el centro educativo para mejora la comprensión lectora. También le pedimos que nos indiquen propuestas de mejora en relación con esta temática.

- En el quinto apartado pretendemos saber si la dirección conoce la metodología utilizada por la tutora en relación con la comprensión lectora.

- En el sexto apartado nos centramos en la lectura en voz alta por parte de las familias, tratando de ahondar sobre qué opinan de la misma, y sobre que se esté realizando dicha práctica en el aula de 2ºB. y además consideramos importante preguntar sobre la posibilidad de que se convirtiese en una futura práctica educativa propuesta desde el centro escolar.

- En el penúltimo apartado hacemos referencia a la interacción de las familias en el centro escolar y además se hace una cuestión relacionada con propuestas de mejora para involucrar más a las familias en este centro educativo.

- En el último apartado nos centramos en preguntar al equipo directivo sobre que se podía hacer en relación con la formación del profesorado en relación con la comprensión lectora.

Las entrevistas se realizaron en el centro educativo en los periodos de recreo cuando el profesorado no estaba impartiendo docencia y el equipo directivo lo realizó durante una hora de despacho. Dichas entrevistas pueden consultarse en el anexo X Estas entrevistas se realizaron oralmente mientras se grababan y las rejillas mostradas anteriormente sirvieron a la investigadora como guión. Durante este periodo en los ratos libres la investigadora acudía de nuevo al aula para continuar llevando a cabo la observación participante.

Tampoco se trataba de que las entrevistas estuviesen demasiado cerradas a modo de entrevista directiva ya que como ya hemos mencionado anteriormente se trataba de unas entrevistas semiestructuradas. Dicho guion nos sirvió para repasar aquellos temas que podemos enmarcar como fundamentales en nuestra investigación.

Durante la consecución de las entrevistas no se perdió de vista que los informantes eran los verdaderos protagonistas y que se pretendía obtener su particular y personal interpretación de la realidad estudiada y su propia perspectiva de los acontecimientos.

En cada una de las entrevistas, la investigadora intentó mostrar una actitud agradable en agradecimiento por la colaboración desinteresada mostrada por estos compañeros y compañeras del ámbito educativo, procurando que se expresasen con libertad en un ambiente cálido sin usar la presión como aliada.

También durante dicho periodo se llevaron a cabo diversos cuestionarios a los agentes implicados, alumnado, tutora, profesorado y familias. Ahora podemos observar el cuestionario realizado a los dieciocho alumnos (Anexo XI), el cual fue realizada en el aula y entregada en papel para que ellos respondiesen:

CUESTIONARIO ALUMNADO FECHA:_____
1- ¿Te gusta que te lean tus padres? ¿Por qué?
2- ¿Te gusta escuchar a tus padres cuando te leen? ¿Por qué?
3- ¿Cómo te sientes cuando te leen tus padres?
4- ¿Piensas que es importante que te lean tus padres? ¿Por qué?
5- ¿Prefieres que te lean una historia tus padres o tu solo? ¿Por qué?
6- ¿Entiendes mejor cuando te están leyendo? ¿Por qué?
7- ¿Prestas atención cuando te leen tus padres?
8- ¿Te gusta que los padres y las madres lean en la clase? ¿Por qué?
9- ¿Te gustan los ejercicios de lectura de tu maestra? ¿Por qué?
10- ¿Necesitas que tus padres te lean algún ejercicio que no entiendas?
11- ¿Piensas que hay diferencias entre los niños que le leen sus padres y a los que no le leen?
12- ¿Por qué es importante que nos lean cuentos?
13- ¿Te hacen tus padres preguntas de lo que te leen?
14- ¿Te gusta que tu mamá o tu papá te hagan preguntas de lo que te han leído? ¿Por qué?
15- ¿Te interesa conocer más cosas sobre lo que te han leído? ¿Por qué?
16- ¿Te gustaría hacer algo diferente con la lectura en tu clase?
17- ¿Cómo te sentiste cuando leyó tu madre en clase?

Cuadro 11. Instrumento utilizado para el cuestionario del alumnado.
Fuente: Elaboración propia.

Este cuestionario está enfocado para obtener información acerca de la comprensión lectora, la lectura en voz alta de los padres al alumnado y las actividades relacionadas con la lectura que hace la docente en el aula e incluso se les hace una pregunta relacionada con las posibles propuestas de mejora, bajo la perspectiva de los

propios niños y niñas. Pretendemos que sean agentes informantes y que su visión acerca de la temática abordada también sea analizada.

En este caso se muestra el cuestionario realizado a los docentes que imparten docencia en esta aula en el horario escolar. Para ser exactos la tutora respondió a dicho cuestionario en una hora de su reducción horaria. Los especialistas lo respondieron durante un recreo, durante los cuales no vigilaban patio. Mientras que el especialista de Educación Física (director del centro) y la especialista de Inglés (secretaria del centro) lo respondieron en una hora de despacho. En este caso se ha potenciado que sea la propia tutora y los especialistas los que se encarguen de aportarnos su perspectiva en relación con la comprensión lectora y la relevancia de la misma en su aula, la enseñanza de la lectura y su tratamiento como profesional de la educación y además nos ha parecido interesante que nos den su visión de si la lectura en voz alta por parte de las familias ha resultado beneficioso para el alumnado y su aprendizaje. Nos interesa profundizar en nuestra temática. Este cuestionario está compuesto de más interrogantes a diferencia del alumnado (Anexo XI).

CUESTIONARIO AL PROFESORADO FECHA_____
1. ¿Qué opinas sobre la vinculación lectura y sociedad?
2. ¿Qué diferencias observas entre los alumnos que les leen en casa y los que no?
3. ¿Piensas qué es importante que la lectura en el hogar? ¿Por qué?
4. ¿Piensas que es beneficiosa la lectura en voz alta por parte de las familias en el aula? ¿Por qué?
5. ¿Es importante la colaboración de los padres y madres en la enseñanza de la lectura? ¿Por qué?
6. ¿Crees que es necesario que la escuela realice más actividades para fomentar la lectura en voz alta?
7. ¿Te ha resultado interesante la experiencia lectora llevada a cabo en esta aula?
8. ¿Ha resultado beneficiosa la colaboración de los padres y madres en esta experiencia?

9. ¿Según tu propio criterio cómo era la actitud del alumnado ante la realización de esta actividad?
10. ¿Volverías a repetir dicha experiencia?
11. ¿Ha influido en tu desarrollo profesional?
12. ¿Sueles leer en voz alta en clase? ¿Por qué motivo?
13. ¿Es motivante la lectura en voz alta para el alumnado? ¿Cómo lo percibes?
14. ¿Llevas un registro de las lecturas por parte del alumnado en casa? ¿Cómo es ese registro?
15. ¿Qué estrategia metodológica realizas para la lectura en voz alta?
16. ¿Qué práctica educativa llevas a cabo para fomentar la comprensión lectora?
17. ¿Crees que tus alumnos y alumnas realmente comprenden lo que leen?
18. ¿Piensas que es necesario la formación del profesorado en relación con la lectura y su enseñanza? ¿Por qué motivo?
19. ¿Piensas que un docente debería seguir formándose para la enseñanza de la comprensión lectora?
20. ¿Crees que podrías realizar otras actividades en el aula para fomentar la comprensión lectora?

Cuadro 12. Instrumento utilizado para el cuestionario del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

A continuación se va a presentar el cuestionario realizado a las familias (Anexo XI) para tratar de obtener información sobre la comprensión lectora, la lectura en voz alta y su participación en el aula referente a esta temática. Nos interesa que sean las familias las que nos den su opinión y visión en relación con nuestro objeto de estudio. Hay que destacar que este cuestionario fue respondido en el aula durante un lunes por la tarde que se solicitó la presencia de las familias. Podemos resaltar que las familias siempre estuvieron dispuestas a participar en el estudio aunque solo asistieron las madres tanto a la realización de la lectura en voz alta como a responder al cuestionario,

por lo que ningún padre del alumnado participó. Algo sobre lo que se podría reflexionar.

CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS FECHA_____
1. ¿Te gusta leer a tu hijo/a? ¿Por qué?
2. ¿Te parece importante la lectura en voz alta? ¿Por qué?
3. ¿Crees que beneficia leer a tu hijo/a en voz alta?
4. ¿Puede la lectura en voz alta influir en la comprensión lectora?
5. ¿Te gusta que tu hijo/a te escuche leer? ¿Por qué?
6. ¿Cómo te sientes cuando lees para tu hijo/a?
7. ¿Piensas que es importante que leer a tu hijo/a? ¿Por qué?
8. ¿Prefieres que leer una historia a tu hijo/a o tu solo? ¿Por qué?
9. ¿Crees que entienden mejor cuando estás leyendo? ¿Por qué?
10. ¿Prestan más atención cuando estás leyendo a tu hijo/a?
11. ¿Te ha gustado leer en clase? ¿Por qué?
12. ¿Cómo te has sentido cuando leías en clase?
13. ¿Te ha parecido interesante esta metodología llevada a cabo en clase? ¿Por qué?
14. ¿Crees que las familias deberían estar más integradas en las aulas? ¿Por qué?
15. ¿Necesitas leer algún ejercicio a tu hijo/a que no entienda?
16. ¿Piensas que hay diferencias entre los niños que le leen sus padres y a los que no les leen?
17. ¿Por qué es importante leer cuentos?
18. ¿Sueles hacer preguntas cuando lees a tu hijo/a?
19. ¿Te gusta realizar preguntas de lo que te has leído? ¿Por qué?
20. ¿Se interesan por conocer más cosas sobre lo que has leído? ¿Por qué?
21. ¿Tu hijo/a comprende mejor un texto si se lo lees en voz alta?

Cuadro 13. Instrumento utilizado para el cuestionario a las familias
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar tanto en las entrevistas como en los cuestionarios no van nombradas, ya que fue uno de los requisitos que los informantes pidieron a la investigadora. Se sentían más libres y cómodos si su identidad se mantenía oculta. Por ese motivo, se decidió utilizar los instrumentos de recogida de análisis sin que tuviesen que poner su nombre. En cuanto a las entrevistas al transcribirlas solo nos situaremos en la tutora y los especialistas. En relación con el alumnado fueron designados dándole un número por orden de lista. En relación con las familias se usaba el seudónimo madre del alumno y seguidamente colocaban el número de lista del alumno. A la investigadora le interesa que sean respondidos con la mayor sinceridad posible sin enmascarar la información y aportando su propia interpretación y visión de la temática que estamos abordando.

Tercera fase de entrada al campo de estudio

La tercera fase de entrada al campo de estudio se llevó a cabo del 26 de febrero al 18 de marzo de 2016, es decir tres semanas que concluyeron coincidiendo con la finalización del trimestre. Al situarnos en esta fase hemos de tratar visualizar los objetivos que se pretendían conseguir durante este periodo. Por un lado se consideró conocer si existían evoluciones o cambios relacionados con el objeto de estudio y por otro se trataba continuar con la observación participante, con las listas de chequeo y con el grupo de discusión con la pretensión de poder saturar diferentes informaciones que posiblemente no hayan quedado reflejadas de manera clara o concisa.

En cuanto al grupo de discusión (Anexo XII) se iban planteando los temas para que diese lugar a un debate fluido, el cual fuse espontáneo y sincero. Procurando captar la máxima cantidad de información a través de los distintos enunciados aportados por la investigadora (Krueger, 1991).

De esta manera, se apostó por emplear preguntas muy abiertas las cuales nos brindaron la oportunidad de acordar nuestro objeto de estudio desde distintas perspectivas, evitando totalmente aquellas preguntas que posibilitan solo respuestas

dicotómicas, es decir un sí o un no, y de las cuales solo se obtendría información escasa, poco valiosa y pobre. Perdiendo sin lugar a dudas la espontaneidad en las respuestas y la naturalidad dentro del propio grupo de discusión.

Para la consecución del grupo de discusión la investigadora llevaba un guión establecido para poder abordar nuestra temática, y aunque comenzaron con cuestiones abiertas, poco a poco fuimos introduciendo algunas partes de este guion para restablecer el sentido de este grupo de discusión evitando caer demasiado tiempo en alusiones hacia otras cuestiones demasiado alejadas de nuestra temática. El guión fue emergiendo a partir de las entrevistas y cuestionarios anteriores, especialmente de las realizadas con la tutora y los especialistas, ya que pretendíamos profundizar aún más en dichas cuestiones. De esta manera, el guión se fue perfilando poco a poco hasta quedar definido de la siguiente forma:

- Actualidad de la lectura en las aulas
- Motivación de la lectura en el alumnado
- La comprensión lectora en las aulas
- Expectativas sobre la lectura y la comprensión lectora antes de ejercer
- Formación inicial en relación a esta temática
- Cómo se ha ido construyendo su perfil profesional en relación a la comprensión lectora y a la lectura.
- Formación continua.
- Políticas educativas relacionadas con la comprensión lectora
- Habilidades de un docente para enseñar a comprender una lectura
- Dificultades encontradas
- Lectura, comprensión lectora y familia
- Interacción de las familias en el aula
- La lectura en voz alta por parte de las familias

- Experiencia personal y su influencia en la enseñanza de la comprensión lectora
- Cambios que se puedan hacer

El ambiente del grupo de discusión fue muy positivo, ya que se obtuvieron diversas respuestas, las cuales no se pueden considerar erróneas, sino que durante la utilización de este instrumento de recogida de información nos llegaron distintos puntos de vista, que según Krueger (1991) son igualmente respetables y ricos para la investigación. En relación con la investigadora podemos decir que se mantuvo atenta durante toda la sesión, tranquila e intenta reconducir hacia el objeto de estudio se era necesario. También trató de amenizar un poco la tarde y crear un ambiente más cálido y distendido con pasteles y té. Para la propia investigadora fue un momento de pleno enriquecimiento, donde los informantes se pudieron expresar sin tabúes ni trabas, siendo ellos y ellas mismas en todo momento. También en opinión de la propia investigadora puede que mantener el anonimato de los mismos les ayudase a expresarse sin presiones públicamente. Según nos comentaron los propios participantes fue una experiencia muy enriquecedora. De hecho en palabras de algunos de los informantes:

Aquí se han puesto las cartas sobre la mesa. GD1.

Esto no ha sido un conflicto cada uno ha dicho lo que ha querido. GD3.

Me parecen bien este tipo de grupos. Los maestros necesitamos ser escuchados. GD4.

El profesorado participante confesó haber encontrado muy agusto durante esta experiencia y se ofrecieron a continuar participando en la investigación, si fuese necesario para la consecución del objeto estudiado.

Para la realización de la lista de chequeo (Anexo XII) nos pusimos en contacto con cuatro alumnas del curso de 6ºA, ya que sus peculiaridades nos interesaba poder obtener información de las mismas. De hecho, una de ellas es la que más libros saca de la biblioteca escolar para leerlos, otra de ellas ha ganado el concurso al mejor cómic del colegio (Actividad propuesta por el Plan de Lectura y Bibliotecas), la tercera ha obtenido un premio a la realización de la mascota de la biblioteca del centro y la cuarta colabora los recreos con la biblioteca escolar durante algunos recreos. Por estos motivos consideramos que muestran un interés por la lectura y que además totas comparten una

misma peculiaridad sobre la cual pretendemos obtener información, todas han sido alumnas de la tutora de 2ºB. Aunque hace cuatro años, intentamos obtener datos sobre nuestra temática. Estas alumnas también prefirieron mantener su anonimato, algo que se puede entender sobre todo al preguntarle por otra docente y estando aún en el mismo centro educativo. Aunque para poder luego realizar el análisis de la información usamos como seudónimo las iniciales de las alumnas.

Después de la realización de varias versiones, finalmente hemos obtenido esta tabla que representa la lista de chequeo que han rellenado estas cuatro antiguas alumnas:

ALUMNA_____ FECHA_____

	LECTURA	SI	NO
1.	Sueles leer con regularidad		
2.	Tienes libros de lectura		
3.	Participas en actividades de lectura propuestas por el centro		
4.	Identificas diferentes tipos de lectura		
	COMPRENSIÓN LECTORA	SI	NO
1.	Comprendes un texto cuando lo lees por primera vez		
2.	Identificas diferentes tipos de textos		
3.	Reconoces las ideas principales de un texto		
4.	Organizas las ideas textuales		
	COMPRENSIÓN LECTORA ORAL	SI	NO
1.	Comprendes mejor si te leen el texto		
2.	Reconoces mejor las ideas principales si te leen el texto		
3.	Identificas más rápido las partes de un texto al leértelo		
4.	Interpretas mejor la información si te lo han leído		

	METODOLOGÍA EN EL AULA	SI	NO
1.	Recuerdas alguna práctica lectora cuando estabas en 2º.		
2.	Aceptabas las normas de la tutora		
3.	Utilizaban métodos diferentes de lectura en tu clase		
4.	Participabas en actividades de lectura		
	LECTURA EN VOZ ALTA DE LAS FAMILIAS	SI	NO
1.	Se utilizaba la lectura en voz alta por parte de las familias cuando estabas en 2º.		
2.	Te gustaría que se hiciese en el colegio		
3.	La lectura en voz alta por parte de las familias facilita la comprensión lectora		
4.	Te suelen leer tus padres algo cuando no lo entiendes		

Observaciones:

Cuadro 14. Instrumento utilizado para hacer la lista de chequeo a antiguas alumnas.
Fuente: Elaboración propia.

A la investigadora con este instrumento no le interesaba rellenar ella misma esta lista de chequeo sino que fuesen las propias alumnas las que contestasen los ítems de manera veraz y bajo su propia percepción de la realidad. Nos interesaba conocer si recordaban alguna práctica relacionada con la comprensión lectora y con la lectura. También si de alguna manera podemos relacionar esas prácticas con que actualmente sienten el gusto por la lectura. En esta lista hemos diferenciado la comprensión textual de la oral par que nos aporten información sobre si o no se mejora dependiendo de si se lo han leído previamente. Otra de las características sobre las que nos interesaba profundizar es sobre la lectura en voz alta por parte de las familias, si recuerdan haber vivido esta experiencia cuando estaban en 2º y si consideran una práctica lectora importante y valiosa.

Aunque esta vez si se trata de cuestiones de tipo dicotómicas nos sirven sin duda para triangular la información y además poder saturarla desde una visión basada en la experiencia vivida por cuatro antiguas alumnas, que nos ofrece una perceptiva aunque más alejada de la realidad actual de la aula que estamos investigando en la actualidad en cuanto a la temporalización, si nos acerca a las prácticas llevadas a cabo por la tutora y que han podido marcar el recuerdo de las alumnas. Por ese motivo al final se le deja un espacio en concreto para que añadan alguna información que crean necesaria.

Esta lista de chequeo se realizó en un recreo en la biblioteca del centro escolar para no entorpecer sus clases ni interrumpir sus horarios. Antes de comenzar se les explicó lo que tenían que hacer y se les pidió máxima sinceridad en las contestaciones. Para amenizar el desarrollo de este instrumento, la investigadora ofreció una merienda a estas alumnas. El momento allí vivido fue muy agradable, según como lo sintió la propia investigadora y las alumnas se ofrecieron a hacer más actividades relacionadas con la investigación.

Asimismo, a lo largo del periodo de la recogida de información, se han acudido a diversos documentos que han contribuido a fundamentar nuestra investigación, a partir de la triangulación y que han sido tenidos en cuenta para la confección de este estudio. Los documentos observados y a partir de los cuales se han tomado notas son los siguientes:

1. Registros de lectura tomados por la profesora colaboradora.

1.1 Registro de la velocidad lectora

1.2 Registro de comprensión lectora

1.3 Registro sobre libros cogidos del aula por el alumnado

2. Diversos trabajos del alumnado como dibujos y cómic partir de lecturas.

3. Proyecto de Centro

A partir de este análisis documental se pretende conocer los registros llevados a cabo por la tutora y los requeridos y exigidos por el centro educativo. Además se analizan dibujos y cómic los cuales la tutora les ha pedido a los alumnos y alumnas que realizasen una vez que les ha leído un determinado texto. Y por último, se ha revisado el

Proyecto de Centro para poder visualizar y si por el claustro de profesares ha quedado reflejado la necesidad de realizar actividades relacionadas con la lectura, la comprensión lectora o la lectura en voz alta, por lo que podemos afirmar que buscamos indicios de prácticas lectoras que nos ayuden a saturar la información ya obtenida.

8.1.9 Análisis y credibilidad de los datos

A la hora de centrarnos en el análisis de la información obtenida, y al tratarse de un estudio cualitativo, nos hemos basada fundamentalmente en dos estrategias, la interpretación y el análisis del contenido. Teniendo en cuenta, que esta segunda parte empírica la hemos desarrollado para poder explicar, comprender y profundizar en la temática, al obtener algunos resultados en la primera parte de nuestra investigación, la parte cuantitativa que despertaron nuestra atención e interés.

Para analizar los datos primero hemos atendido a la interpretación de la información obtenida en torno a la comprensión lectora y a la lectura. Para ser más exactos, esta estrategia nos ha permitido poder concretar el contexto mediante una descripción detallada del mismo, acercarnos a aquellas relaciones dialógicas y no verbales que se han que se han producido en relación con el objeto de estudio, con su vinculación al mismo y con los planteamientos expuestos en la práctica diaria de la tutora.

Por otra parte, nos hemos centrado en el análisis de contenido, entendiendo que consiste en una serie de procedimientos para analizar con profundidad los diferentes discurso y puntos de vista aportados por los distintos informantes y que han nos ayudado a establecer inferencias desde distintas perspectivas la temática que nos ocupa. Con esta estrategia hemos podido concretar y contextualizar el estudio, ya que hemos analizado los datos relacionados con el mismo.

Para poder llevar a cabo el proceso de análisis de la información se han seguido una serie de pasos que destacamos:

1. Se ha realizado una reducción de los datos, en donde era necesario e imprescindible hacer una adecuada selección de la información, para así destacar y poder quedarnos con la más relevante. además es esencial hace que la

información más abarcable y manejable. Así mismo, hemos tratado de simplificar la información mediante:

1.1 La identificación de los agentes implicados en nuestro estudio y su vinculación con el mismo.

1.2 Descripción del contexto donde se desarrollan las intervenciones de los informantes.

1.3 Identificar y señalar aquellas categorías que han surgido durante el análisis de la información, utilizando el Nvivo10.

2. Hemos tenido en cuenta la presentación de los datos para hacerlos más claros y con una estructura lógica.

3. Por último, nos hemos centrado en las conclusiones relacionándolas con los objetivos de este estudio.

Durante todo este estudio, ha jugado un papel fundamental y destacado en todo momento, la triangulación y la saturación a partir de los diferentes instrumentos y fuentes desarrolladas en nuestro estudio de caso. Así de esta manera, nos aseguramos la credibilidad de la información obtenida.

8.2 Contextualización del estudio de casos

Nuestra investigación está sustentada por una primera parte de revisión bibliográfica sobre el tema que vamos a investigar. Esta parte fue elaborada para construir nuestra primera parte empírica, es decir la parte cuantitativa de nuestra investigación. Pero posteriormente se decidió volver a realizar otra revisión documental para poder tener constancia de las últimas investigaciones y estudios relacionados con nuestra temática.

La segunda parte de trabajo empírico de nuestra investigación se trata de la confección de una serie de actividades de recogida y análisis de la información obtenida en un espacio concreto de la realidad educativa para posteriormente ser capaza de establecer diversas conexiones entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta y

además ofrecer resultados y propuestas de mejora en torno al tema que vamos a investigar.

Es en este apartado donde nos encargamos de recoger la parte relacionada con el trabajo de campo, la recogida y el análisis de los datos, la cual se ha llevado a cabo en el interior de un aula de Educación Primaria, la cual ha sido seleccionada por sus cualidades y sus peculiaridades para poder desarrollar un trabajo etnográfico a partir del cual finalmente obtener una serie de conclusiones relacionadas con nuestro objeto de estudio.

En nuestro caso si tuviésemos que explicar la consecución de este capítulo podemos hacerlo a partir de cuatro bloques:

1. Aproximación a la contextualización de nuestro caso, donde se aportan una serie de informaciones que nos llevan a comprender el contexto en el que se ha desarrollado la investigación, contemplando a través de una detallada descripción a los agentes implicados en dicha investigación, es decir la tutora, el grupo de alumnos, las familias y la investigadora. sin olvidarnos, por supuesto del centro educativo y el aula en sí misma, para poder situarnos de manera más concreta.

2. Identificar prácticas relacionadas con la comprensión lectora, es en este apartado donde vamos hacer referencia a las prácticas educativas en torno a esta temática, además de observar la formación recibida por la docente.

3. Concretar si existe relación entre la comprensión lectora y la le tura en voz alta en el aula por parte de las familias para observar y describir detalladamente si podemos establecer alguna conexión y exponer la existencia o no de posibles evidencias entre ambas.

4. Establecer un análisis de la enseñanza de la comprensión lectora en la actualidad a partir de un análisis deductivo mediante la visualización de la misma por parte de un grupo de profesores y exponer consecuentemente una serie de propuestas de mejora.

8.2.1 Aproximación al contexto del caso

Para llevar a cabo un estudio de caso integrado por la metodología etnográfica es imprescindible tener en cuenta el contexto donde se va a desarrollar dicho estudio para poder comprenderlo con mayor profundidad es preciso describirlo con los mínimos detalles posibles, ya que constituye el marco de referencia donde tienen lugar aquellas interacciones y vínculos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora y de la lectura. Según Delamont (1984) solo llegaremos a entender los procesos que se producen en un aula determinada, si comprendemos el contexto donde se desarrolla.

Incluso si se trata, como en nuestro estudio de un caso en concreto y de conocer un tema especifico, su comprensión ineludiblemente nos lleva al conocimiento de su contextualización. De esta manera, podemos verlo como un conjunto de factores relacionados que van a intervenir sobre aquello que pretendemos conocer, es esencial que entendamos el contexto como un todo (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

Para poder acercarnos y potenciar la contextualización se ha creído necesario la descripción del centro educativo, ya que supone el lugar más amplio donde parte nuestro estudio y donde se encuentra la unidad más mínima a la que pretendemos acceder que es el aula y constituye el centro de nuestro objeto de estudio. Además, se ha continuado con la descripción de la docente como punto de unión para concretar nuestra investigación, el grupo de alumnos como protagonistas del aprendizaje y la investigadora y su experiencia en el campo de la investigación.

Estos dos últimos puntos, la docente, el grupo de alumnos y alumnas pueden parecen no estar conexionados, sin embargo en nuestro estudio no se pueden entender por separado si pretendemos analizar con profundidad el objeto de estudio. Como plantea Delamont (1984) presentar por separado al profesor y a los alumnos es algo potencialmente artificial e incluso no pueden existir el uno sin el otro y viceversa.

Para nuestro estudio es el aula el centro de todo origen e incluso es el que alude a estudiar el centro, la docente y el agrupo de alumnos que integran dicha aula para poder entender cómo es la enseñanza de la comprensión lectora y si la lectura en voz alta por parte de las familias ha supuesto o no algún cambio en dicha enseñanza.

8.2.2 El centro educativo en nuestro caso

El centro educativo donde se desarrolla nuestro estudio de caso es el Colegio Público Nuestra Señora de Los Dolores situado a 30 kilómetros de la provincia de Granada. Para ser más exactos, el colegio se encuentra situado en la localidad de Alomartes, perteneciente al municipio de Íllora, es la mayor pedanía que compone el término municipal, y cuenta con más de dos mil habitantes. Forma parte del poniente granadino, enclavado a los pies de la Sierra de Parapanda y rodeado de un maravilloso y espectacular campo de olivos.

Su página web es la siguiente si pretendemos acceder a la información en relación con este centro educativo: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18005271/helvia/sitio/.

Es un centro de Educación Infantil y Primaria y durante el curso que se realizó la investigación contaba con 337 alumnos, el alumno procede de este pueblo. Este centro es de línea 2, por lo que tiene dos aulas en cada nivel. y cuenta con 25 profesores.

Alumnado	Alumnos	Alumnas	Total alumnado
Educación Infantil	56	68	124
Educación Primaria	104	109	213
Total	160	177	337

Cuadro 15. Alumnado total del centro educativo.
Fuente: Elaboración propia.

Es un centro donde no se desarrollan problemáticas excesivamente disruptivas y aunque se encuentra establecido en una parte del pueblo, no está alejado de las calles ni de la vida urbana. Este centro contaba con dos edificios separados y en el interior se situaban las aulas y las otras estancias educativas. Desde hace ya varios años, concretamente desde el año 2012, el alumnado acude diariamente a unas aulas prefabricadas situadas al otro extremo del patio escolar. Debido a problemas de corrimiento de tierra, grietas profundas en las paredes y el desnivel en las aulas provocado por la ruptura de la cimentación donde estaban enclavados dichos edificios.

A consecuencia de esto los padres y madres de este centro han realizado varias concentraciones para manifestarse, para exigir a la Junta de Andalucía la construcción de un nuevo centro escolar.

La presidenta de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (Ampa) ha explicado que más de 200 alumnos del centro llevan ya varios años recibiendo clase en aulas prefabricadas y en otros espacios como la guardería y el edificio municipal. Además las quejas de las familias recaen en la falta de condiciones necesarias ya que el alumnado tiene que desplazarse para acceder al resto de servicios escolares.

De esta manera sabemos que el 17 de agosto de 2016 la Conserjería de Educación, a través de la Agencia Pública Andaluza de Educación, comentó que había adjudicado con 1,8 millones de euros las obras de sustitución de este colegio, lo que logrará retirar los seis edificios prefabricados donde el alumnado recibe su enseñanza diaria.

Este nuevo centro constará de 2.168 metros cuadrados, donde se producirá la ubicación de tres aulas de Educación Infantil, una zona de espacio común y dos núcleos de aseo para este nivel educativo.

Actualmente los módulos de Educación Infantil se hayan muy separados de los de Educación Primaria incluso el alumnado tienen que bajar tres tramos con numerosas escaleras para acceder a sus aulas y no todos los módulos poseen servicios.

En relación con Educación Primaria los módulos están consecutivos constituyendo dos aulas en cada uno de ellos y aseos. En otro módulo se sitúa el despacho del director, jefe de estudios y la secretaria y en otro lado se sitúa la biblioteca del centro.





Imagen 2 y 3. La entrada que da acceso a la secretaría del centro y la biblioteca escolar.
Fuente: Elaboración propia.

El profesorado del centro se caracteriza por ser de mediana edad y con cierta experiencia ya que en su mayoría han estado en otros colegios ejerciendo su profesión y esto hace que haya un buen clima en el centro. La mayoría de los docentes son mujeres aunque cuatro son hombres. De todo el profesorado tres se encuentran con reducción horaria por ser mayores de 55 años.

Por lo general el centro es muy dinámico internamente ya que realizan diversas actividades como excursiones, trabajos, exposiciones y cuenta con su propia página web de su biblioteca escolar llamada El bosque Animado donde realizan actividades relacionadas con la lectura en la semana del libro.



Imagen 4. Foto de la página escolar de la biblioteca del centro.
Fuente: Elaboración propia.

El horario del centro es de 9 a 14 horas mientras que el horario de reuniones y de atención a padres es los lunes por la tarde de 16 a 19 horas.

En este centro se llevan a cabo una serie de determinados programas educativos que podemos destacar:

- Plan de Lectura y Bibliotecas donde se establece el funcionamiento de la biblioteca en el centro y la confección de diversas actividades relacionadas con el día del libro o con el préstamo de libros.

- Proyecto TIC 2.0 donde se establece un horario de acceso a la sala de ordenadores y donde se intenta introducir las nuevas tecnologías en el currículum. está representado del coordinador que también se encarga de arreglar las pizarras y de ayudar si existe alguna incidencia relacionada.

- Proyecto de Convivencia escolar que se encarga de realizar actividades para eliminar la desigualdad entre sexos o por discapacidad.

- Programa de hábitos de vida saludable donde se establecen actividades que fomenten la salud del alumnado.

También se está llevando a cabo un Grupo de trabajo sobre la mejora de la convivencia en el centro y de las relaciones entre iguales y con la comunidad educativa. Además tres partes del profesorado asisten a la formación es centros donde están realizando un curso sobre la competencia matemática y su puesta en práctica en el aula.

Asimismo, la investigadora ha estado participando con el centro con salidas escolares(al teatro y a la Alhambra con este curso) y el profesorado ha contado con ella para comer o tomar algo fuera del centro o durante el recreo con motivo de alguna celebración.

Prácticamente toda la comunidad educativa era conocedora de la investigadora, ya que había sido docente de dicho centro y el año anterior había llevado a cabo la otra parte de la investigación. Podía usar la fotocopiadora, los ordenadores, estar en la sala de profesores como un compañera mas sin que el resto de dicha comunidad educativa la viese como una extraña o como una posible amenaza.

Actualmente sigue manteniendo buenas relaciones con el centro y algunas familias y no se puede decir que hubo ningún problema durante el desarrollo de la investigación.

8.2.3 El aula donde se desarrolla nuestro caso

Nuestra investigación se lleva a cabo dentro de un aula, entendiendo que dicha aula no solamente es un espacio físico, sino que supone el lugar donde se desarrollan aquellas interacciones relacionadas con la temática que nos ocupa en base a las prácticas didácticas y pedagógicas que se ponen en marcha en este espacio educativo.

Tal y como ya hemos apuntado, basarse en un metodología etnográfica requiere la selección de una unidad mínima para poder analizarla con mayor profundidad.

Nuestro estudio de caso se centra en el aula de 2ºB porque despertó un especial interés en la investigadora. Nuestra investigación, como ya hemos abordado en varias ocasiones se trata de una metodología mixta con dos partes empíricas. La primera de ellas fue la cuantitativa donde tras obtener los resultados de ambos estudios cuasiexperimentales, si visualizamos con detenimiento las puntuaciones obtenidas:

Estudio cuasiexperimental 1

Tabla 19. Rangos

	Grupos de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos
Texto 1 postest	Grupo experimental 1	17	**18,09**	307,50
	Grupo control 1	17	**16,91**	287,50
	Total	34		
Texto 2 postest	Grupo experimental 1	17	**21,06**	358,00
	Grupo control 1	17	**13,94**	237,00
	Total	34		
Texto 3 postest	Grupo experimental 1	17	**20,15**	342,50
	Grupo control 1	17	**14,85**	252,50
	Total	34		
Texto 4 postest	Grupo experimental 1	17	**22,09**	375,50
	Grupo control 1	17	**12,91**	219,50
	Total	34		
Total pruebas postest	Grupo experimental 1	17	**21,38**	363,50
	Grupo control 1	17	**13,62**	231,50
	Total	34		
Baremos Comprensión de textos postest	Grupo experimental 1	17	**21,38**	363,50
	Grupo control 1	17	**13,62**	231,50
	Total	34		

Estudio cuasiexperimental 2

Tabla 23. *Rangos*

	Grupos de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos
Texto 1 postest	Grupo experimental 2	16	**19,53**	312,50
	Grupo control 2	16	**13,47**	215,50

	Total	32		
Texto 2 postest	Grupo experimental 2	16	**20,38**	326,00
	Grupo control 2	16	**12,63**	202,00
	Total	32		
Texto 3 postest	Grupo experimental 2	16	**20,38**	326,00
	Grupo control 2	16	**12,63**	202,00
	Total	32		
Texto 4 postest	Grupo experimental 2	16	**18,00**	288,00
	Grupo control 2	16	**15,00**	240,00
	Total	32		
Total pruebas postest	Grupo experimental 2	16	**20,13**	322,00
	Grupo control 2	16	**12,88**	206,00
	Total	32		
Baremos Comprensión de textos postest	Grupo experimental 2	16	**20,06**	321,00
	Grupo control 2	16	**12,94**	207,00
	Total	32		

Al observar dichas puntuaciones, si comparamos ambos estudios, podemos darnos cuenta que en el estudio cuasiexperimental 1 todas las puntuaciones obtenidas en todos los textos son mayores llegando incluso a estar 1 punto por encima, exceptuando las pruebas del texto 1. Incluso en la parte del texto 4 se diferencian casi 3 puntos. Aunque si observamos el grupo control no existen tantas diferencias a nivel de puntuación obtenida en el rango promedio. Esto puede resultarnos bastante llamativo, si observamos que el estudio cuasiexperimental 1 se desarrolló con primero de Educación Primaria. Esto nos ha llevado a querer conocer con mayor profundidad esta aula.

Podemos decir, por lo tanto, que esta aula despertó nuestro interés y que pretendíamos conocer cómo se llevaba cabo la enseñanza de la comprensión lectora en este espacio educativo, o si cabe la posibilidad de que la docente ejercite algunas prácticas relacionadas con la lectura que pudiesen potenciar esta enseñanza.

El aula se presenta como un espacio acogedor donde cada alumno está sentado formando filas de uno en uno. Esta forma de distribución del alumnado tiene un carácter más tradicional frente a otras pedagogías educativas que aluden a la importancia de sentarse constituyendo equipos de trabajo. Aunque no están colocados por orden alfabético, la docente ha colocado más delante a un alumno más inquieto y a otra alumna que requiere la constante revisión de la profesora.

La docente ha preferido esta disposición de las mesas porque favorece que de esta manera se potencia la menor existencia de distracciones, permitiendo que el alumnado vea de frente a la docente. El alumnado no muestra falta de compañerismo.

En cuanto, al aula podemos resaltar que una de las paredes está decorada con los propios trabajos del alumnado. Además, hay varios carteles con el abecedario y los números de diez en diez.

También hay una pizarra de tiza y una digital aunque algunas veces ha fallado el acceso a Internet.

Al fondo encontramos una estantería con libros de lectura para uso del aula, algunos juegos como puzles, dominós, desmontables, diferentes bandejas para que el alumnado ponga su material.

Junto a esta, encontramos una mesa donde la docente ha colocado los libros del alumnado, los cuales están amontonados por materias para poder diferenciarlas.

Un aspecto esencial y que nos ayuda a poder organizar el aula es sin lugar a dudas el horario de las clases.

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9-10:45	Lengua	Religión/Valores	Lengua	Lengua	Lengua
10:45-10:30	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Lengua
10:30-11:15	Educación Física	Lengua	Inglés	Educación Física	Ciencias Sociales
11:15-12	Música	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Ciencias Naturales
R	E	C	R	E	O
12:30-	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáti

13:15					cas
13:15-14	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Lengua	Tutoría	Plástica

Cuadro 16. Horario de 2º B.
Fuente: CEIP Virgen de los Dolores.

Se han señalado en cursiva aquellas asignaturas que son impartidas por la docente en su aula. Aunque esta docente tiene una reducción horaria por ser mayor de de cincuenta y cinco años de una hora. Es primordial que entendamos cuando interactúa la docente con el alumnado para darle más sentido a nuestra investigación.

8.2.4 La docente como punto de unión

Destacar que la docente se ha mantenido en todo momento atenta a la investigación a que es lo que podíamos necesitar durante la misma. Además nos ha hecho muy llevadera la estancia en su propia aula, tratándonos con total normalidad ante el alumnado. Algo que es de agradecer, si pretendemos que las relaciones entre los agentes implicados en el estudio se desarrollen sin interferencias y sin que la investigadora sea vista como un ser extraño que va a romper la rutina diaria en ese aula.

Por ese motivo, le agradecemos el haber sido facilitadora en el acceso al trabajo de campo y con las observaciones diarias en el aula durante la primea fase del estudio de caso en su aula.

Esta docente se encontraba trabajando el colegio desde 1996 por lo que lleva ejerciendo en este mismo centro educativo durante veinte años. De hecho, este es el último año que mantiene su puesto de trabajo ya que se va a jubilar, por lo que entendemos que ya se sitúa en su última fase de carrera como docente. Este hecho, nos ha permitido observar a una docente con un peso importante en el centro educativo, y con un respeto ya formado en el mismo y con las familias y el alumnado.

A pesar de encontrarse en su último año, se ha mostrado muy vinculada a nuestro estudio, ya que nos confesó que desde siempre le hubiese gustado vivir una experiencia así, relacionada con la investigación en el campo de la educación. Se ha

mostrado atenta y con mucho interés a nuestro estudio y nos ha ofrecido su apoyo desde el principio.

Esta docente estuvo en otros centros educativos anteriormente, uno situado en Motril llamado CEIP Los Álamos, que está catalogado como de difícil desempeño motivado por la diversidad de alumnado y en el CPR Los Castaños, un colegio de poco alumnado situado en pleno corazón de la Alpujarra donde al haber escasez de alumnado se trabaja en aulas unitarias, es decir con diferentes niveles. En los cuales trabajó diez y cinco años respectivamente. Lo que ha aportado una experiencia laboral con alumnado de diferentes lugares y con necesidades diferenciadas. Lo que ha hecho que esta docente tenga una visión de la enseñanza desde distintas perspectivas.

Ella se define a sí misma como *inquieta y activa* algo que nos ha facilitado nuestra conexión con el aula y al alumnado.

En relación con su formación podemos decir que ha llevado a cabo varios cursos de actualización docente sobre todo destacamos que ha realizado algunos relacionados con la competencia lingüística en el aula de Primaria y además ha sido coordinadora del Plan de Lectura y Bibliotecas Escolares de centro durante varios años consecutivos.

8.2.5 El alumnado de 2ºB

El aula que ha sido objeto de observación, tal y como ya hemos indicado con anterioridad, se trata de 2ºB, que corresponde con el 1º B donde desarrollamos el estudio cuasiexperimental. Dicho alumnado se encuentra en el primer ciclo de Educación Primaria, y consta de un total de dieciocho alumnos. Aunque en el curso anterior eran diecisiete, este año hay un alumno más porque ha repetido al no haber alcanzado los objetivos mínimos.

La mayor parte del alumnado está en el nivel educativo que le corresponde aunque existen dos alumnos con una asignatura suspensa del año anterior.

Esta profesora ha impartido docencia a este grupo en el año anterior, y continuó con la posibilidad de seguir siendo su profesora en el siguiente año.

Se trata de un grupo particular, y aunque no podemos distinguir problemas realmente disruptivos en el aula. Si podemos destacar que se trata de una clase muy habladora, muy inquieta e incluso con dificultades para atender en algunas ocasiones.

De hecho tanto la docente como los especialistas coinciden en señalar que es un grupo difícil en algunas ocasiones. Aunque no podemos decir que sea el más complicado del centro.

> *En algunas ocasiones, la gran mayoría del alumnado, incluyendo los más trabajadores, se prestan a disposición de no continuar con la dinámica propuesta por mí. Queriendo no hacer la actividad o querer abandonarla.* Tutora.

> *Es un grupo difícil a veces porque se ponen a hablar y no te escuchan y van un poco a su aire.* Profesora Especialista de Música.

> *Hombre, no es que sean los peores del cole, pero algunas veces parecen pasar un poco de los que les dices, no te escuchan cuando explicas. Y luego cuando empiezan a hacer la tarea van a tu mesa a preguntarte sobre qué hay que hacer.* Profesora Especialista de Inglés.

Para el profesorado que trabaja con este grupo sabe que no es un grupo fácil, pero si obtenemos información de las familias también encontramos algunas coincidencias.

> *Si yo lo sé, mi niña es muy nerviosa. Si no para ni en mi casa.* Madre de la alumna 11.

> *Si es que hoy en día no es lo mismo, antes nos decía un maestro algo y le hacíamos caso sin rechistar. Ahora hacen los niños lo que les da la gana.* Madre del alumno 3.

Aunque también podemos destacar algunas nociones que nos han aportado estos mismos informantes sobre el alumnado que refleja su interés sobre todo relacionado con algunas prácticas educativas

> *Que caritas ponen cuando comprenden algo nuevo. Eso me gusta. Y parecen más atentos cuando uso Pipo, nuestra mascota.* Tutora.

Cuando les toco el piano en el aula, eso parece gustarles y se ponen más relajados. Profesora Especialista en Música.

El otro día me di cuenta que cuando los disfracé no se escuchaba demasiado alboroto. Profesora Especialista de Inglés.

En relación con las dificultades de aprendizaje hemos partido de la Evaluación Inicial que la profesora les realizó el trimestre anterior obteniendo que 15 alumnos parecen tener los contenidos mínimos exigidos en 1º de Educación Primaria mientras que 3 alumnos presentas una serie de carencias relacionadas con la lectoescritura.

También se ha acudido a las notas obtenidas durante el primer trimestre, las cuales han sido 3 sobresalientes, 4 notables, 3 bienes, 5 suficientes y 3 suspensos en el área de Lengua y en el área de Matemáticas. Por lo que, podemos entender que se trata de un aula con diferentes puntuaciones y eso con lleva a la diversidad en la forma de aprender.

8.2.6 Las familias del alumnado de grupo 2ºB

La situación de las familias en cuanto el nivel económico podemos afirmar que es medio. La gran mayoría de progenitores se dedican a trabajos relacionados con el campo, aunque también hay otras familias que realizan su trabajo en la ciudad relacionados con el sector servicios. Aunque hay algunas madres que están en paro.

No podemos decir que exista desestructuración en las familias, de tal modo que de los dieciocho alumnos todos y cada uno, mantiene su núcleo familiar compuesto por padre, madre y hermanos.

El ambiente familiar no se caracteriza por ser difícil ni traumático para los alumnos ya que estas familias se preocupan mucho por la educación de sus hijos y por el cuidado y bienestar de los mismos. Y se mantienen atentas con las necesidades del alumnado. Ya que acuden a las reuniones y tutorías cuando se solicita su presencia y suelen mantener un contacto regular con la tutora.

Por otra parte, las familias de este alumnado no sufren derivación social ni cultural importante. Ya que la mayoría de las madres han terminado sus estudios en el

instituto. Aunque solo cinco de ellas han continuado con sus estudios, dos han realizado estudios universitarios y las otras tres han realizado estudios de formación profesional. En relación con los padres la gran mayoría ha realizado estudios de grados formativos y tan solo uno de los padres ha realizado estudios universitarios.

La mayoría de las familias procura ayudar al alumnado con las tareas escolares y se preocupan por que cumplan con las mismas y que lleven el material necesario al aula. En algunos casos pagan a una profesora particular para que de clases de apoyo en la materia de Ingles. Ya que estas familias si se encuentran con un nivel bajo de idiomas, tan solo una madre dispone de un B1.

No es de extrañar que estas familias estén dispuestas a participar con frecuencia en las actividades culturales del centro educativo tales como el día del libro o actividades de la semana cultural. También es frecuente que el tiempo libre y de ocio del que disponen estas familias lo intenten emplear en actividades para fomentar la motivación del alumno como ir al cine o al Parque de las Ciencias de Granada.

Las familias de este alumnado se han caracterizado por su apoyo brindado en esta investigación desde el comienzo de la misma. Su interés ha quedado impregnado en cada momento en la realización de cada una de las fases.

Como ya habíamos tenido contacto con estas familias cuando hicimos la primera parte de nuestra investigación, y estuvieron muy implicadas en que se llevase a cabo y se interesaban por hacer la actividad de la lectura de cuentos en el aula, tanto de su realización como de que se hiciese según los patrones que se habían marcado en un principio.

Han manifestado mucha implicación con sus hijos e hijas y eso lo podemos observar en sus propias palabras:

> *Ya ves tú, que sí, que lo que haga falta por mi niño*. Madre del alumno 1.

> *Eso no tienes ni que decirlo. Dinos que tenemos que hacer y sin problema porque los niños son lo primero*. Madre del alumno 14.

Estas familias aceptaron de buen agrado a la investigadora y su predisposición ha sido magnifica en todo momento e incluso se han preocupado por cómo iba el

trascurso de la investigación. Este interés quedó palpable al pedirle a la investigadora que se hiciese una reunión para explicar los resultados obtenidos tanto de la primera parte como de la segunda de nuestro estudio.

Otra de las cosas que podemos destacar de las familias ha sido que se ha mostrado muy agradecidas con su participación en el aula para contar cuentos y apara hacer actividades relacionadas con la lectura en voz alta por parte de las mismas. Incluso han puesto de manifiesto sus ganas de seguir con la actividad de la lectura en voz alta.

> *Me ha gustado mucho esta experiencia y me gustaría repetir si se puede*. Madre del alumno 2.

> *Estaba un poco nerviosa cuando tenía que leer pero después me sentí muy agusto en la clase y si pudiese ser hacerlo otra vez estaría dispuesta*. Madre del alumno 3.

> *A ver si le dices a la tutora que muchas madres quieren volver a leer a sus hijos.* Madre de la alumna 11.

También destacar como se ha aceptado la presencia de la investigadora en el aula con total normalidad y confianza por parte de las familias.

8.2.7 El antiguo alumnado en nuestro estudio de casos

Para la realización de esta parte de nuestra investigación creímos necesario establecer contacto con antiguos alumnos o alumnas que pudiesen aportarnos alguna información sobre si recordaban alguna de las prácticas llevadas a cabo por la docente colaboradora.

En este sentido podemos afirmar, que ya hemos apuntado anteriormente concretamente en el apartado de utilización de técnicas, las características esenciales que nos atraían de estas alumnas.

Conseguimos contactar con estas alumnas gracias a la docente colaboradora y al tutor de las mismas, quien se ofreció a colaborar y a ayudarnos en lo que fuese necesario. Además tuvimos conocimiento de las mismas por sus características, recordemos que todas pertenecen al mismo centro educativo donde desarrollamos la

investigación y que a su vez fueron alumnas de la docente colaboradora durante el primer ciclo. Para ser exactos estas alumnas estuvieron con nuestra dicha docente durante dos cursos consecutivos.

Además de estas peculiaridades ya citadas, para poder poner en marcha el contacto con las mismas, tuvimos que tener muy presente las siguientes cuestiones:

- La importancia de que alguna manera estén interesadas en la lectura.
- Su aprobación para colaborar con la investigación porque les resulte interesante.

La primera de ellas (AA1) queda explicita cuando ha sido la alumna que más libro ha sacado durante este curso escolar de su ciclo. La segunda de ellas ha ganado el concurso de mascotas de la biblioteca (AA2), la tercera (AA3) ha ganado el concurso de cómic realizado por la biblioteca y la cuarta (AA4) está colaborando con la coordinadora de la biblioteca del centro escolar.

Estas listas de chequeo fueron rellenadas por dichas alumnas en un recreo para ser exactos el 4 de marzo de 2016, ya que prefirieron ese recreo porque era viernes. Así se lo hicieron saber a la investigadora.

Antes de cumplimentar dichas listas de chequeo se les recordó lo que tenían que hacer y se volvió a explicar el titulo de nuestra investigación y también se les volvió a explicar el objeto de dicha investigación. Junto con esto, se les pidió que en observaciones hicieran alusión a que prácticas recordaban y además que hiciesen hincapié en la lectura en voz alta de si querían o no que se hiciese en su aula actual o si les hubiese gustado que lo hubiesen vivenciado cuando estaban con nuestra docente.

Su colaboración ha sido muy exitosa, se han mostrado atentase interesadas para realizar la investigación. El clima donde se desarrolló fue muy cálido y tranquilo y podemos decir que se ofrecieron para realizar más listas de chequeo si lo creíamos necesario.

8.2.8 El grupo de discusión en nuestra investigación

La realización del grupo de discusión surgió después de empezar a trabajar con la información aportada durante la consecución de las entrevistas y en los cuestionarios, para poder posibilitar la facilidad de exponer un espacio común y así se genere

información la cual pueda ser contrastada y de esta manera la investigadora pueda triangular y saturar la información.

El grupo de discusión se realizó durante el último mes de nuestra fase de recogida de la información, para ser más exactos el martes día 8 de marzo del año señalado anteriormente, y tuvo lugar dentro del centro educativo, en la sala de profesores. Y agradecer al profesorado la asistencia al centro educativo dicha tarde, cuando normalmente no asisten al mismo en ese horario. Decir, que no fue especialmente difícil acomodar el día para llevar a cabo dicho grupo de discusión.

Tal y como ya hemos expuesto anteriormente, la investigadora utilizó un guión y aunque las cuestiones fueron pensadas y preparadas de antemano por la misma, se dejó margen para que el profesorado pudiese incorporar algún asunto imprevisto que pudiesen darse durante la consecución del debate.

Los integrantes de este grupo de discusión fueron seleccionados cuidadosamente, y por sus peculiaridades ya que llamaron la atención de la investigadora y pensamos que podrían aportar ricas informaciones en relación con nuestro objeto de estudio.

Pensamos que una totalidad de seis participantes sería necesaria para poder abordar nuestra temática de la mejor manera posible, y creemos que es un número acertado para esta investigación ya que de esta manera se abordaba nuestro objeto de estudio desde distintas perspectivas. Atendiendo a los criterios de selección aportados por Ibáñez (1991) tenemos en cuenta:

- La participación de los informantes, en este sentido queremos abordar la posibilidad de que los participantes puedan acceder a la realización de nuestra investigación y que además pretendíamos que estuviesen representados diferente profesorado para aportar visiones desde distintos ángulos.

- La relación del género, hemos creído necesario que en nuestro grupo de discusión se tendiese a la paridad y a la igualdad de oportunidades entre sexos.

- El profesorado y su generación, en este sentido hacemos referencia a la importancia de establecer contacto con participantes de distintas generaciones. por lo que dentro de nuestro grupo de discusión encontramos a una docente en

su primera generación como docente, a otros docentes en su decima y undécima generación, a otro profesor en su último periodo de docencia.

- Etapa donde desempeñan su función docente, nos interesa conocer nuestra temática desde distintas etapas educativas.

- La experiencia docente nos llama la atención a la hora de descubrir las perspectivas que pueden aportar los docentes después de estar pocos meses trabajando, diez años o más de treinta.

Para continuar con este apartado tenemos que tener en cuenta la composición del grupo de discusión, teniendo en cuenta que para la selección de dicho grupo se tuvo en cuenta una amplia representación de diferentes participantes del ámbito educativo y que a su vez puedan aportar miradas distintas a nuestro objeto de estudio. Recordamos que hemos mantenido el anonimato de las profesionales de la educación participantes de este grupo de discusión a petición de los mismos. Obteniendo la composición del grupo de discusión de la siguiente forma:

Nombre	Sexo	Edad	Etapa	Experiencia
GD1	Masculino	59	E. Primaria	35 años
GD2	Femenino	24	E. Infantil	5 meses
GD3	Masculino	32	E. Primaria	5 años
GD4	Femenino	34	E. Primaria	10 años
GD5	Femenino	37	E. Secundaria	12 años
GD6	Masculino	46	E. Infantil	28 años

Cuadro 17. Composición del grupo de discusión.
Fuente: Elaboración propia.

Para ser más exactos nos gustaría además establecer el por qué nos pusimos en contacto con este grupo de profesores para la realización de nuestro grupo de discusión. Motivado por los criterios que ya hemos establecido anteriormente, además destacamos

que cada uno posee unas peculiaridades que nos han llamado la atención y que resultan de especial interés:

GD1 ha ejercido su profesión durante 35 años, el próximo año se jubila, ha sido director del centro educativo donde situamos nuestra investigación. Ha recibido formación en competencia lingüística y actualmente está en el mismo centro donde realizamos la investigación.

GD2 es una maestra de Educación Infantil, que acaba de obtener su oposición, en este momento se encontraba como docente en prácticas, nos ha resultado interesante que esté como participante por su creatividad en el aula manifestada en las decoraciones y con el alumnado. Está destinada al mismo centro colaborador de nuestra investigación.

GD3 es un docente de Educación Primaria, es interino pero ha trabajado en diferentes colegios y contextos, algunos de ellos de difícil desempeño. E incluso ha ejercido su docencia tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Actualmente está realizando un Máster de Investigación e Innovación en el Currículum en la Universidad de Granada. No está en ejerciendo su docencia en el centro colaborador sino que su destino actual es el CEIPs Nueva Andalucita situado en Adra (Almería).

GD4 es una maestra con diez años en la docencia, ha realizado varios cursos de formación sobre competencia lingüística. Tiene dominio de varios idiomas. Ha escrito varios artículos relacionados con el aprendizaje de la lengua. Actualmente trabaja en CEIP Virgen de Loreto de Guadahortuna (Granada).

GD5 esta docente ejerce la enseñanza de Lengua y Literatura en el instituto más cercano a Alomartes en el IES Diego de Siloé. Es la coordinadora de Bibliotecas en este centro educativo. Y ha ejercido su docencia durante 12 años.

GD6 es un profesor de Educación Infantil con 28 años de docencia experimentado en la enseñanza de origen Montessori. Con experiencia en idiomas. Actualmente trabaja en el CEIP Las Mimbres de Maracena.

A continuación explicamos las diferentes fases que se sucedieron para la realización del desarrollo de este grupo de discusión, explicando de esta manera cómo cada una de las mismas se fue llevando a cabo dentro de la investigación y de cómo a su vez encontramos una serie de limitaciones que se han ido encontrando y subsanando:

- Durante la primera de las fases se desarrolló la denominada presentación, donde la investigadora ejerció de moderadora, y se puso en primera plana el tema del que partíamos la comprensión lectora. Posteriormente se animó a los participantes para que ejerciesen su derecho a comunicarse de manera libre. la moderadora solo actuará en el caso de que sea necesario su intervención por aturullamiento de intervenciones o para incluir algunos de los apartados ya expuestos anteriormente, relevantes para la investigación.

- Durante el periodo de aclaración de dudas, se les explica que pueden salir temas ajenos al objeto de estudio los cuales no se van a desechar sino que la moderadora irá reconduciendo en caso de que sea necesario. Se les pide sinceridad y que digan todo lo que crean necesario con total trasparencia y libertad ni prejuicios.

- En el desarrollo del grupo de discusión la investigadora procuró mantenerse en un segundo plano y solo intervino en una serie de casos muy puntuales para dar la palabra al docente o para reconducir hacia el objeto de estudio. Ya en la parte final, la investigadora anima a que los participantes expongan sus reflexiones finales y de esta manera se cierra el grupo. la moderadora anota el orden de intervención y además hace constar las principales aportaciones mediante anotaciones también.

- La realización del grupo de discusión como ya apuntábamos anteriormente se realizó en el centro educativo de Alomartes, en la sala de profesores y se puede decir que reunirá las condiciones para mantener un ambiente cálido y propicio para la realización de dicho grupo.

- En último lugar queremos destacar la posición en la mesa de los participantes, lo cual ha sido preparado de antemano por la investigadora para que exista la posibilidad de intercalar las diferentes etapas educativas. a continuación se expone una muestra de cómo estaban situaos los participantes durante el grupo de discusión:

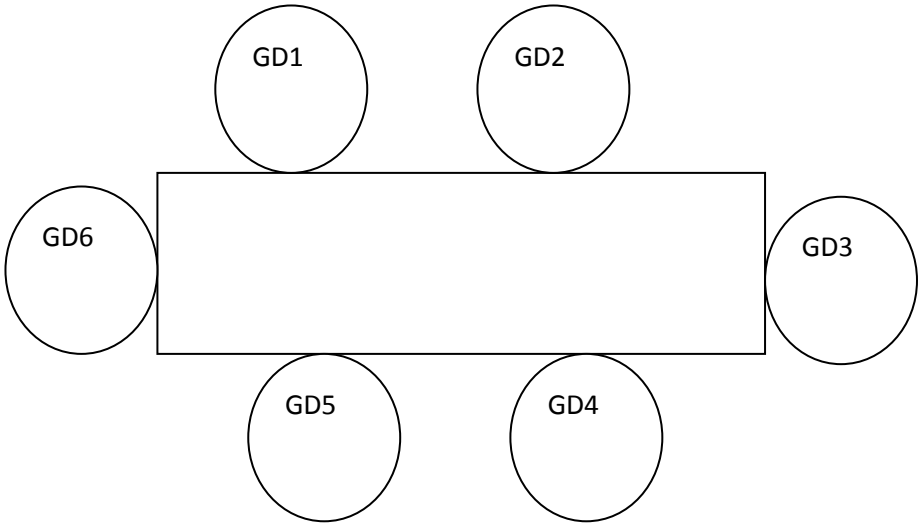


Figura 5. Posiciones en la mesa del grupo de discusión.
Fuente: Elaboración propia.

- El cierre del grupo de discusión fue llevado a cabo por la investigadora, al entender que ya no se estaban dando aportaciones y que el grupo ya perdía intensidad. tras una hora y veinte minutos se decidió cerrar este grupo y con la sensación de que ningún participante se había que dado con ganas de continuar con el debate propiciado.

8.2.9 La investigadora y su experiencia

En la realización de esta investigación no se puede ignorar que la investigadora es también maestra de Educación Primaria en activo, y que fue compañera del profesorado que a su vez ha formado parte de la investigación como informantes. Aunque no ejercía como tutora en ninguna de las aulas donde se ha llevado a cabo dicha investigación. Ya que este hecho hubiese podido distorsionar la fiabilidad y credibilidad de la información obtenida.

Este hecho ha propiciado que la investigadora ya era conocedora de la mayoría de los informantes, y que por tanto la accesibilidad a los mismos ha venido facilitada por este fenómeno.

Además de la facilidad de acceso propiciada por lo anteriormente comentado, hay que añadir que al ser compañera ha facilitado la disposición de los informantes en

cuanto a la realización de entrevistas y del grupo de discusión. De hecho, el clima durante la realización de las mismas fue muy positivo y confortable. Algo que puede ser motivado porque la investigadora también sea docente y puede ser vista como una igual, con una compañera con un mismo fin educativo.

La investigadora para la realización de la tesis doctoral se ha incorporado al aula durante el segundo trimestre del curso escolar 15/16, con una totalidad de diez semanas. Cabe recordar nuevamente que ya había estado en contacto con esta aula en el año anterior con la realización de ambos estudios cuasiexperimentales. Esto ha facilitado también el acceso al aula y su aceptación por parte del alumnado y de las familias de los mismos.

Durante la entrada al campo de estudio la investigadora estuvo sentada en la parte de atrás, al fondo del aula, para poder pasar bastante desapercibida y era en ese momento cuando comenzaba la observación participante y cuando se realizaban las notas de campo cuando era necesario.

El alumnado aceptó con mucho agrado la vuelta de la investigadora y colaboraban siempre que era preciso. Dichos alumnos querían que la investigadora les ayudase cuando tenían algunas dudas o mirar lo que iba escribiendo. Los gestos cariñosos y las muestras de cariño por parte de los aprendices fueron constantes. Esto ha facilitado que gracias a la confianza puesta por los mismos en la investigadora, la calidad de la investigación haya sido beneficiada y su integración en el aula ha sido más cercana y real al objeto de estudio.

El alumnado fue informando por la docente acerca de nuestra investigación desde el principio aunque algunos alumnos también han preguntado a la investigadora sobre qué hacía allí en la clase. Incluso preguntaban si no iba a volver a entrar cuando me ausentaba del aula para realizar entrevistas o cuestionarios. Y cuando se acabó el periodo de acceso al campo de estudio pidieron a la tutora que volviese la investigadora al aula.

La docente varias veces para explicar la importancia de la investigación en educación y explicó a los alumnos cómo trabajan los investigadores en esta rama haciendo referencia a también valorando el trabajo de los mismos.

Ella está aquí porque es una investigadora y va a observar nuestra aula. Estudia esta aula, toma notas, apunta ideas, nos puede grabar. Luego lo va a analizar y de ahí hará una investigación. La tutora

El alumnado de esta aula se ha mostrado muy interesado por aquello que la investigadora realizaba en este espacio, es decir por las notas de campo, las grabaciones en audio, cuestionarios, videos y fotografías. Y constantemente hacían preguntas relacionadas con estas actividades, tales como ¿No te cansas de escribir? ¿Para qué escribes tanto? ¿Por qué nos grabas? ¿Y esto para qué lo quieres? En ningún momento se le ha ocultado información relacionada con este tema y todas las cuestiones que me fueron planteando fueron respondidas aunque expresado en términos claros para que lo entendiesen.

Por lo que puedo afirmar que la investigadora mantuvo su trabajo de campo en un ambiente muy distendido y afectuoso. En ningún momento fue vista como una extraña. Y que los momentos y las prácticas rutinarias en el aula se sucedían con total normalidad y sinceridad por parte de los agentes implicados en la misma.

8.3 El análisis de la información de nuestro estudio de casos

El análisis de información de nuestro estudio de casos, se ha dirigido por un lado a interpretar el diario de aula, los vídeos y la lista de chequeo, donde se han destacado aquellas nociones relevantes para nuestro objeto de estudio.

Por otro lado, se ha utilizado el Nvivo10 para poder manejar la información obtenida en las entrevistas y en los cuestionarios. En este sentido, nos hemos planteado indagar en el contenido y situar la presencia de las categorías en las distintas técnicas de obtención de información.

8.3.1 El análisis de los vídeos y las listas de chequeo

Durante esta investigación hemos realizado varias grabaciones en vídeo de momentos lectores. Para ser exactos, dos de ellos vierten sobre las estrategias relacionadas con la comprensión lectora llevadas a cabo por la tutora en esta aula.

El primer vídeo gira en torno a la lectura en voz alta realizada por la docente colaboradora al alumnado. Durante la visualización de este vídeo hemos comprobado como el alumnado se mantiene a la escucha de su profesora. En este caso, ella se dedica a leer el texto que viene al principio del tema 7 el libro de texto, pero utiliza una marioneta de un pájaro con el que habla y usa para hacer distintas voces. Esto es algo que consigue llamar la atención de sus alumnos, además esto promueve su tranquilidad y calma en el aula. Asimismo, este texto resulta interesante porque habla sobre el cuidado del medio ambiente y esto hace que sea un tema cercano a los estudiantes. Una de las cosas, que podemos destacar es que la profesora divide el texto en dos tramos, y entre ambos realiza una serie de cuestiones relacionadas con la comprensión lectora. Además el alumnado se muestra muy participativo en todo momento y contesta adecuadamente a sus preguntas. Aunque, por otro lado, podemos resaltar que todas sus preguntas son de carácter literal, quedando en el olvido las inferenciales y las valorativas.

Durante el segundo vídeo la tutora lee en voz alta un texto de la cartilla de lectura del alumnado, en esta ocasión, dicho texto parece despertar bastante el interés del alumnado ya que se refiere a un pirata y su tesoro. El alumnado se muestra motivado e interesado por escuchar a su profesora. Pero, la comprensión lectora en este caso, se realiza mediante la escritura, ya que pone una serie de cuestiones en la pizarra para que el alumnado responda en su libreta. En este caso, también vemos la inexistencia de las preguntas inferenciales y valorativas.

El tercer vídeo se ha realizado a una de las madres del aula observada, concretamente a la de la alumna 2, en este caso, aborda la lectura un cuento clásico, "El lobo y los siete cabritillos". Durante la visualización del mismo, podemos observar, algunas cuestiones que queremos destacar de esta experiencia. Una de ellas, es la motivación que presenta su hija, en cuanto que antes de empezar su madre a leer. Otra de las cuestiones, es que la alumna se sienta la primera muy cerca de su madre y la abraza. Además durante toda la lectura de la madre, la hija no para de mirarla y se mantiene atenta a su lectura. Asimismo, manda a callar a sus compañeros para que su madre pueda leer.

Durante el cuarto vídeo, se puede ver a la madre del alumno 12 leyendo otro cuento clásico llamado "El gato con botas". Mientras va leyendo, el alumno se mantiene expectante a su lectura. Asimismo, el hijo se mantiene más participativo que durante el resto de las clases, algo que nos ha llamado especialmente la atención, ya que hemos observado, que se mantiene muy atento y parece estar emocionado con la lectura del cuento por parte de su madre.

En relación con las listas de chequeo podemos analizar que suelen leer con regularidad, que participan en actividades de lectura y son capaces de identificar tipos de textos. Si tenemos en cuenta la comprensión lectora, reconocen que comprenden mejor cuando se lo leen, que identifican más rápido las partes de un texto y que interpretan mejor la información. Además estas alumnas, recuerdan que la tutora se disfrazaba en clase y que usa una marioneta como estrategia en el aula.

En torno a la lectura en voz alta estas alumnas destacan que es una actividad muy bonita y que les hubiese gustado vivenciarla. Sin embargo alegan que actualmente les daría vergüenza que su madre fuese a leerles a su clase. Algo que nos hace reflexionar, sobre la práctica de la lectura en voz alta y su aplicación.

8.3.2 Definición de las categorías

En este apartado vamos a concretar y a definir de manera explícita las categorías obtenidas durante el análisis de la información, para que nos resulten claras y a su vez podamos visualizarlas con detenimiento.

1. Comprensión lectora hace referencia a la habilidad para comprender un determinado texto, historia o cuentos.

> 1.1 Comprende mejor en voz alta es otra de las categorías a tener en cuenta, ya que los informantes hacían hincapié en que los deberes que mandaba la maestra o los problemas de matemáticas eran más fáciles de entender cuando sus madres se lo leían en voz alta.
>
> > 1.1.1 Otra de las categorías es la necesidad de leer en voz alta cuando no se entiende. Es decir, que hacen uso de esta estrategia cuando no se comprende.

1.2 Esta categoría se refiere a las dificultades de la enseñanza de la comprensión lectora, entendiendo como tales, la escasez de recursos o la falta de tiempo.

1.3 La enseñanza de la comprensión lectora es otra de nuestras categorías, dentro de esta se hace alusión a las pretensiones de realizar mejor adiestramiento relacionado con esta temática.

1.4 Las estrategias para fomentar la comprensión lectora incide en la puesta en marcha de diferentes actividades y tareas relacionadas con el objeto de estudio.

1.5 Las habilidades de un docente hace referencia a qué debe poseer un profesional de la educación para enseñar a comprender. En relación con esta categoría, hemos encontrado alusión al dominio de la materia, la empatía, el ser un buen comunicador y la paciencia.

1.6 Hace referencia a la importancia de la comprensión lectora. En este ámbito, dicha relevancia va encaminada a la obtención de esta para la sociedad en la que vivimos o para desenvolverse en la vida.

2. La formación inicial ha sido una de las categorías a las que más alusión se ha hecho y hace referencia a la preparación en el ámbito universitario.

3. La formación permanente también ha constituido una de nuestras categorías presentes en nuestra investigación, en este caso, hace alusión a la ineficacia de los cursos actuales que no satisfacen a los docentes.

4. El gusto por la lectura ha supuesto otra de las categorías que hemos destacado debido a las referencias encontradas en este tema. En este sentido, nos indica el placer por los libros.

5. La integración de las familias ha sido un tema muy destacado en la información obtenida. Es necesario que estén involucradas con la comprensión lectora y con la lectura en voz alta.

6. La lectura en voz alta era una de las categorías que ya estaba predeterminada, ya que nos interesaba comprender dicha noción con más profundidad.

6.1 En la actitud del alumnado con respecto a la lectura en voz alta hemos destacado cómo se manifestaba el alumnado cuando se lee en voz alta.

6.2 Aquí nos dedicamos a desarrollar cuales han sido las estrategias llevadas a cabo en el aula para fomentar la lectura en voz alta.

6.3 La categoría de beneficios de la lectura en voz alta hace alusión a que aporta esta estrategia lectora.

> 6.3.1 El desarrollo lingüístico hace alusión al incremento del vocabulario o la expresión verbal.
>
> 6.3.2 La categoría de hábitos de bienestar hace alusión a los efectos producidos en el alumnado con la lectura en voz alta, es decir, calma, paz, tranquilidad, estar relajado, dormir más plácidamente.
>
> 6.3.3 La imaginación ha sido otra de las categorías que hemos tenido que desarrollar ya que ha constituido una de las emergentes.
>
> 6.3.4 Otra de las categorías ha sido que con la lectura en voz alta se inculcan valores tales como la amistad, la solidaridad y el respeto.
>
> 6.3.5 La categoría denominada sentimientos hace alusión a cómo los mismos niños definen como se sienten cuando sus madres les lee en voz alta.

6.4 Escuchar a los padres leer ha constituido otra de las categorías, en este sentido hemos recopilado la información que hace referencia a cómo ven las familias, el profesorado que el alumnado escuche a sus padres leer.

6.5 Hace alusión a la unión entre escuela y lectura en voz alta, en cuanto si se hace y que se puede hacer para mejorar esta estrategia lectora.

> 6.5.1 Se refiere a la experiencia realizada de la lectura en voz alta por parte de los padres de que les ha parecido la experiencia a los distintos informantes y de si realizarían más veces dicha experiencia.

6.6. En esta categoría se hace referencia a la importancia de la lectura en voz alta en relación a cómo interpretan dicha relevancia.

En cuanto a las categorías emergentes, podíamos situar a las subcategorías relacionadas con los beneficios de la lectura en voz alta, ya que nos teníamos esas categorías predeterminadas y fueron surgiendo después al ir analizando la información obtenida.

8.3.3 El uso de Nvivo10 como instrumento de interpretación

El software Nvivo10, nos ha posibilitado una inestimable ayuda en la realización de diversas tareas con carácter mecánico, tales como el almacenamiento, la organización de las ideas y la recuperación de los documentos. Asimismo, ha potenciado la adquisición de tareas propias de la interpretación y el análisis de la información obtenida, como la búsqueda textual o la verificación de interrogantes. Todos estos procesos van a ser detallados a continuación:

1. Organización de los datos

Durante esta investigación hemos utilizado diversas técnicas para recoger información, entre las mismas, hemos utilizado los cuestionarios del profesorado, las familias, el alumnado, así como las entrevistas al profesorado, al equipo directivo y el grupo de discusión para ser introducidos en el programa Nvivo 10. Dichos documentos han sido incorporados de manera independiente, para poder trabajar con cada uno de ellos desde una perspectiva del discurso y posteriormente realizar un análisis de manera conjunta, para finalmente comprender el papel que tienen la comprensión lectora y la lectura en voz alta desde la codificación realizada.

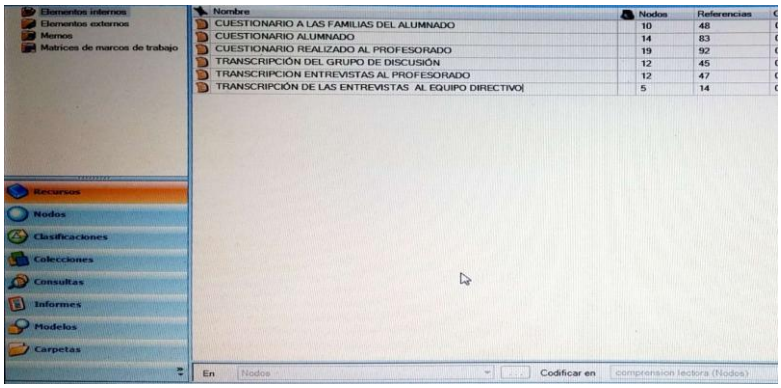


Imagen 5. Organización de los documentos.
Fuente: Elaboración propia.

Una vez que ya hemos incorporado las distintas transcripciones de los diferentes cuestionarios y de las entrevistas, la primera tarea o estrategia llevada a cabo, ha sido identificar los diferentes nodos o categorías halladas en cada uno de los participantes en relación a su propio discurso. Dicha estrategia nos permitirá conocer la voz y las percepciones de cada participante y posibilitar la presencia de las categorías.

2. Análisis de las palabras más reiteradas en el discurso de los informantes

Para poder identificar las palabras más relevantes en las primeras etapas de la investigación, hemos recurrido a la consulta en relación con la frecuencia de palabras, con lo que hemos obtenido un listado de las palabras o los conceptos que han aparecido con más frecuencia y que a su vez pueden visualizarse en una nube.



Imagen 6. Frecuencia de palabras
Fuente: Elaboración propia

3. Análisis e interpretación de los datos

Una vez que los documentos ya están preparados nos disponemos a su análisis y a su interpretación, con lo que se ha de detallar las estrategias que han facilitado este proceso, no sin antes apuntar que en nuestra segunda parte de la investigación se ha realizado el análisis de los datos desde una perspectiva cualitativa, y que como bien sabemos no es un proceso matemático de interpretación sino que se ha llevado a cabo con el propósito de descubrir relaciones entre los datos y después organizar dicha información.

Tenemos que entender que, el ser capaces de conocer el papel de la comprensión lectora y la lectura en voz, ha de construirse desde los propios datos y la información aportada y que está condicionado por categorías predeterminadas, aunque hemos de señalar que fueron surgiendo otras a medida que íbamos categorizando. Por lo que estaríamos hablando de un procedimiento mixto. Aun así, hemos realizado lecturas previas de los documentos para poder potenciar la identificación de las nuestras principales ideas y nociones, las cuales posteriormente darían lugar a las subcategorías de análisis, que una vez definidas y organizadas de manera jerárquica, hemos desarrollado una codificación axial, que ha dado lugar a los patrones de análisis de la información, identificando cada categoría con la teoría sustantiva que ha ido surgiendo. Para ello mediante los siguientes pasos que conforman nuestro proceso de codificación:

1. La obtención de teoría con citas originales de los informantes con la transcripción de las entrevistas y de los cuestionarios.

2. Identificar el papel de la comprensión lectora y la lectura en voz alta mediante la codificación en vivo.

3. Definir los principales significados a través de la definición de las categorías

4. Realizar la identificación de los patrones de análisis haciendo uso de la codificación axial

5. Identificar el contenido gracias al análisis de categorías

6. Relacionar las categorías gracias a la codificación

7. Por último confeccionaríamos el informe

1. La obtención de teoría con citas originales de los informantes con la transcripción de las entrevistas y de los cuestionarios es la primera fase para promover la utilización de este software. para el análisis de contenido, el desarrollo de cada discurso ha de ser registrado con el propósito de abarcar las nociones más significativas de los distintos componentes aportados por los participantes para el posterior análisis cualitativo. Una vez, recogidos, a continuación seguimos con una adecuada transcripción para que sean rigurosamente tratados, analizados e interpretados.

2. La identificación del papel de la comprensión lectora y la lectura en voz alta se hace a partir de la llamada codificación con Nvivo10, ya que vamos hacer uso del propio lenguaje de los informantes, para a partir de ahí, confeccionar la identificación de nociones o de ideas para poder hacer una interpretación de dicha información, aunque teníamos algunas categorías ya predeterminadas. Asimismo, hemos de confesar que se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

    - Las citas han sido recogidas en un amplio contexto, para que tengan sentido propio.
    - Hemos ido nombrando e incluso redefiniendo los nudos para agrupar las nociones e ideas aportadas por los informantes.
    - Sabiendo que un mismo párrafo puede denotar diversas ideas u opiniones

3. Definir los principales significados a través de la definición de las categorías

Aunque ya partíamos de las dos principales categorías, la comprensión lectora y la lectura en voz alta, se han definido y posteriormente dentro de las mismas iremos incluyendo las subcategorías.

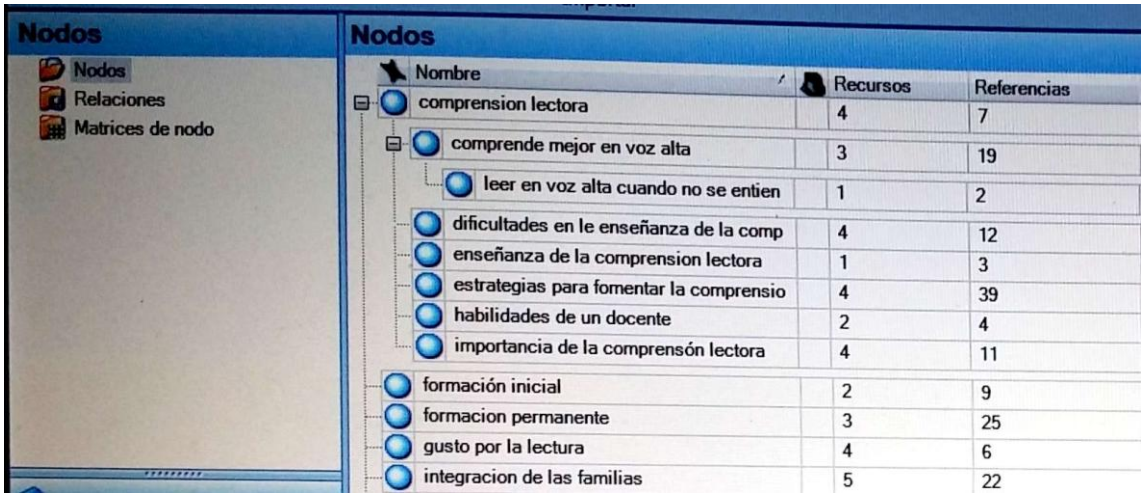


Imagen 7. Principales patrones de análisis: comprensión lectora.
Fuente: Elaboración propia.

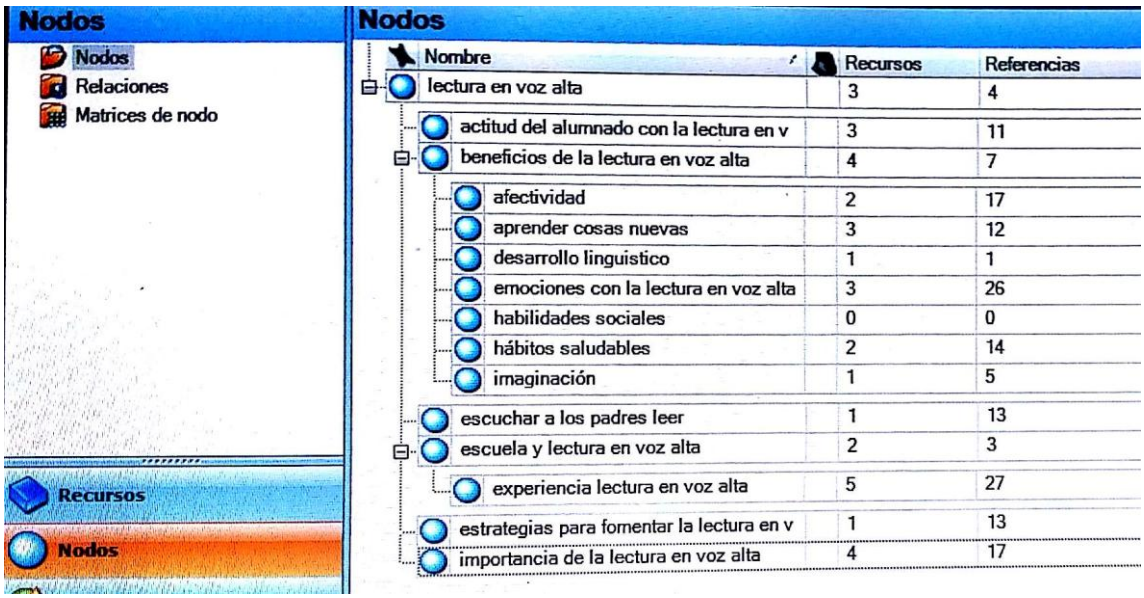


Imagen 8. Principales patrones de análisis: lectura en voz alta.
Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo la identificación y definición de cada una de las categorías se han tenido en cuenta, la revisión bibliográfica sobre nuestra temática, la rejilla de las entrevistas, de los cuestionarios y el guión del grupo de discusión. Asimismo, hemos definido cada una de las categorías, dejándola reflejada dentro de las propiedades de cada nodo, para ser exactos, en el apartado de descripción.

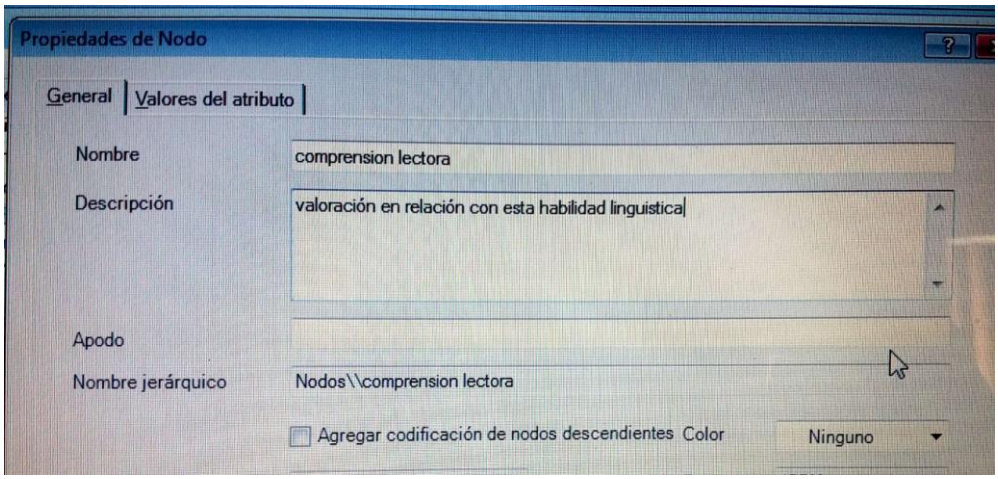


Imagen 9. Definición de las principales categorías.
Fuente: Elaboración propia.

4. Realizar la identificación de los principales significados haciendo uso de la codificación axial

En primer lugar, tras la identificación de las principales categorías que darán lugar a los patrones de análisis a seguir, las dividiremos en subcategorías, en torno a una determinado estructura jerárquica y coherente que nos ayude a realizar un análisis más adecuado con los objetivos. Con lo que crearemos un árbol de categorías teniendo en cuenta:

- Los nudos pueden copiarse y pegarse en el árbol de nudos
- Las diferentes categorías se pueden mover de donde se encuentran
- Las distintas ramas o nudos libres del árbol se pueden fusionar en un nodo.

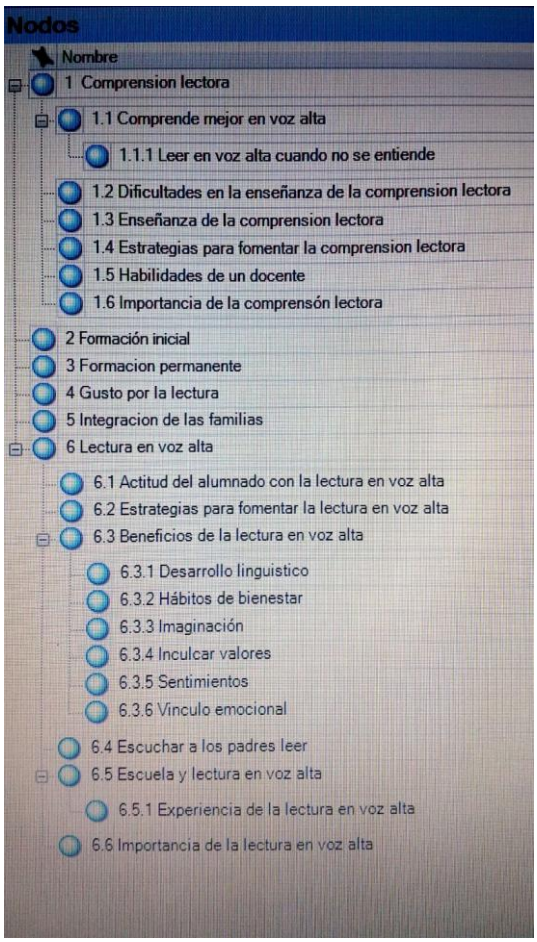


Imagen 10. Árbol de categorías en nuestro proyecto.
Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente realizaremos la codificación axial, que nos llevará a volver a leer y a recodificar cada una de las técnicas utilizadas en este proyecto de análisis. Con lo que será necesario recoger las ideas e interrogantes que vayan surgiendo en torno a

diferentes memos, para evitar que se olvide, con lo que nos permitirá reunir percepciones, observaciones e interpretaciones.

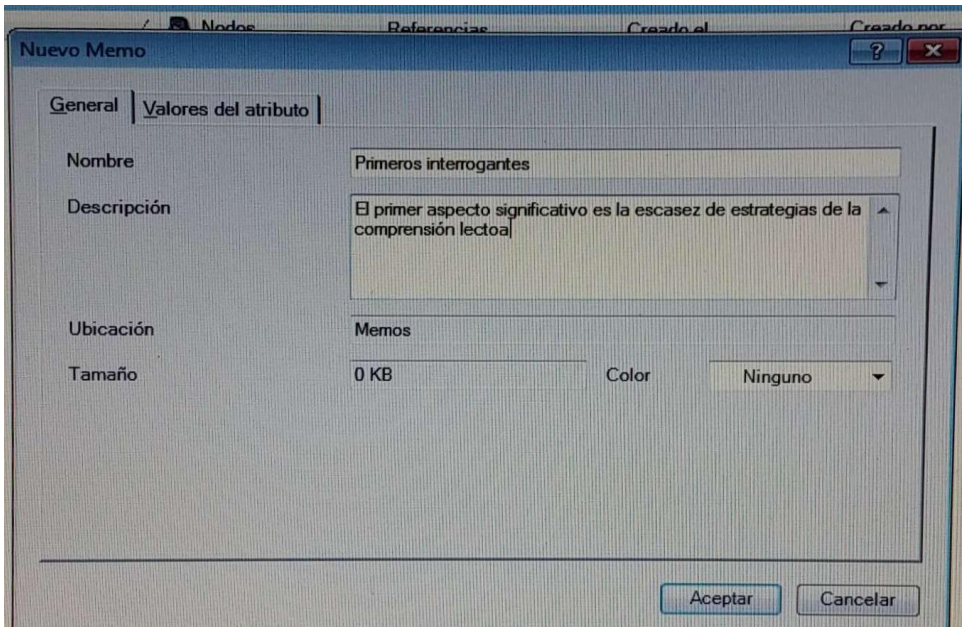


Imagen 11. Memos para anotar interrogantes que surjan durante la codificación.
Fuente: Elaboración propia.

Para abordar cada una de las principales categorías, en primer lugar se ha observado la presencia que estas han tenido en cada una de nuestras técnicas de recogida de información, para ello se ha recurrido a una matriz de intersección de codificación ente documentos, es decir, las entrevistas, los cuestionarios y el grupo de discusión.

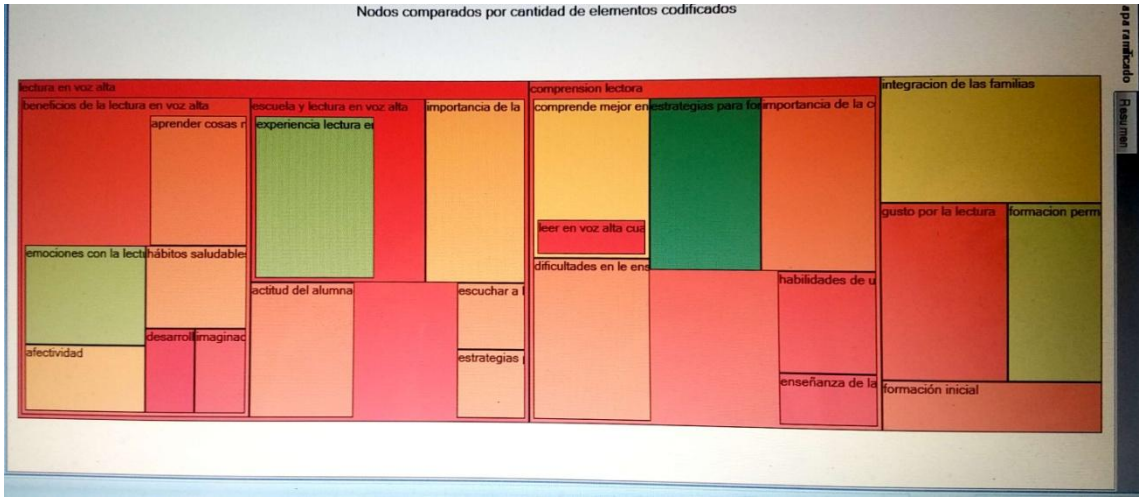


Imagen 12. Presencia de una categoría en los diferentes documentos.
Fuente: Elaboración propia.

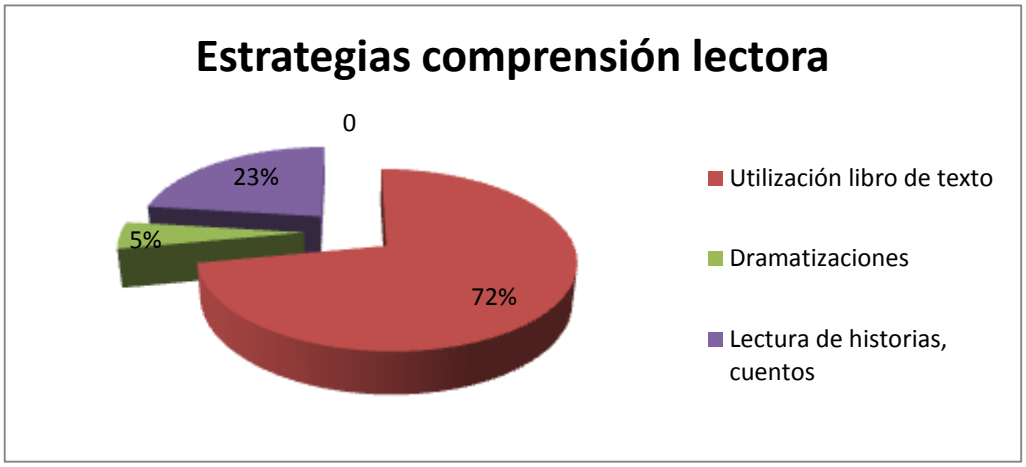
Seguidamente hemos pretendido acercarnos a las percepciones e interpretaciones de cada uno de los participantes. La intención es poder comprender los significados que otorgan a cada una de las categorías. Para ello hemos realizado una matriz de codificación de intersección ente las categorías y los elementos internos de nuestro proyecto.

	A : CUESTIONARIO A LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO	B : CUESTIONARIO ALUMNADO	C : CUESTIONARIO REALIZADO AL PROFESORADO	D : TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	E : TRANSCRIPCION ENTREVISTAS AL PROFESORADO	F : TRASCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS AL EQUIPO DIRECTIVO
1: Comprensión lectora	3	1	1	2	0	0
2 : Formación inicial	0	0	0	4	5	0
3 : Formación permanente	0	0	10	10	5	0
4 : Gusto por la lectura	0	1	2	2	1	0
5 : Integración de las familias	3	0	9	4	4	2
6 : Lectura en voz alta	0	0	1	2	1	0

Cuadro18. Matriz de intersección entra las temáticas y los participantes.
Fuente: Elaboración propia.

5. Identificar el contenido gracias al análisis de categorías

Esta aproximación hacia la categoría da lugar al conocimiento de los principales puntos clave o focos de interés de nuestro estudio de casos. Para poder abordar esta labor de manera más asequible se recurre a la exportación de Excel.



Gráfica 10. Focos de interés de una categoría.
Fuente: Elaboración propia.

A partir de este momento, comenzamos con la construcción del informe gracias a la confección de las denominadas citas textuales.

6. Relacionar las categorías gracias a la codificación

Las consultas de codificación nos van a ayudar a posibilitar la búsqueda de contenido codificado dentro de los nodos seleccionados. Con esta estrategia obtendremos las posibles relaciones que puedan existir entre las categorías y se puede consultar a través de una tabla desde una matriz de intersección decodificación.

Moderadora dice: *continuamos con la formación inicial en relación a esta temática.*

GD5 dice: *mira de ese tema ni me hables, me parece vergonzoso. Que una facultad no dedique realmente una asignatura donde la comprensión lectora sea uno de los ejes principales.*

GD2 dice: *creo que el problema de la Universidad es que está muy desconectada con la realidad de las aulas y está muy desenfocada con las verdaderas necesidades en el aula.*

Cuadro 19. Consultas avanzadas de codificación.
Fuente: Elaboración propia.

7. La confección del informe

La elaboración del informe comienza en el primer momento de análisis, con la organización de los datos, entendiendo que el informe tendrá la mención específica a los principales hallazgos de manera estructurada, y será confeccionado con citas textuales, gráficos, y tablas que permitan la comprensión del objeto de estudio.

8.4 Elaboración del informe de investigación

La elaboración de este informe de investigación ha sido obtenida como el resultado de un estudio que pretende conocer el proceso mediante el cual la puesta en marcha de una serie de estrategias posibilite la mejora o no de la comprensión lectora. Se trata de acercarse a un caso en concreto para poder describir situaciones relacionadas con esta temática, además también se centra en entender si la lectura en voz alta por parte de las familias podría suponer una futura práctica educativa.

En este informe comenzaremos teniendo en cuenta la posible relación hallada entre la teoría sobre la comprensión lectora y la práctica diaria llevada a cabo por la tutora y los especialistas en esta aula en relación con la comprensión lectora, pasando por comprender las estrategias que realizan y si se puede observar algún paralelismo con algunas pautas teóricas en torno con esta temática.

8.4. 1 Aproximación de teorías y prácticas relacionadas con la comprensión lectora en esta aula.

Entre la teoría académica hallada en los distintos materiales tales como libros, artículos y revistas sobre la comprensión lectora y la práctica de la enseñanza que desarrolla la profesora colaboradora, resulta difícil establecer relaciones que queden realmente claras. Tampoco hemos podido encontrar que la docencia en relación con este tipo de comprensión que lleva a cabo la docente esté enclavada en un tipo de práctica en concreto ni basada en un modelo en concreto.

En este apartado se trata de saber si existe la existencia de alguna teoría de la cual se esté nutriendo la docente y la esté llevando al día a día del aula, a partir de la análisis del caso concreto, así ver como se nutre de alguna determinada teoría y ver si es

posible realizar una posible relación entre la teoría y la práctica desde un modo realista y veraz.

Lo que si hemos sido de capaces de conocer algunas prácticas que pueden resultar beneficiosas para la comprensión lectora tales como:

- La docente suele leer en voz alta muchos textos antes de que lo hagan los alumnos y alumnas.

- Hace uso de una marioneta con la que establece un diálogo continuo.

- Usa esquemas en la pizarra para explicar los textos.

Sin embargo si podemos relacionar su intención de mejorar constantemente la comprensión lectora en el aula de manera diaria, ya que intenta hacer que el alumnado sea capaz de escucharle cuando les lee y además trata de que lo hagan en clase varias veces en semana.

Para poder acercarnos aún mejor al caso es necesario describir como se llevaba a cabo la comprensión lectora en el aula. Para de esta manera poder contextualizar dicho caso, asimismo creemos necesario describir e ilustrar la práctica escolar en dicha aula.

Cada mañana la docente acude al centro educativo aproximadamente 15 minutos antes de que comiencen las clases, abre la puerta de su aula y las ventanas. Seguidamente acuda fuera a recoger al alumnado de la fila. a continuación saluda al alumnado con un buenos días y el alumnado saca su libreta de Lengua y copian la fecha corta, tal y como el propio alumnado lo describe en su libreta, posteriormente da comienzo con un dictado. Posteriormente la docente suele escribir una serie de ejercicios en la pizarra, tales como pon el plural de estas palabras o realiza una serie de frases y seguidamente va llamando al alumnado uno por no a su mesa donde les revisa el dictado, los ejercicios en la libreta y la tarea de por la tarde. Una vez que han sido revisados todos y cada uno de los alumnos se continúa con la ejecución de diversas páginas del libro. Y es de aquí donde obtiene los textos y suele mantener un patrón a la hora de realizar las actividades. La docente les lee en voz alta el texto de forma melódica y pausada, escucharla es muy agradable para el alumnado. En algunas ocasiones cuando ella lo considera oportuno, utiliza una marioneta que hay en el aula (pájaro azul con pico amarillo) y pone otra voz para realizar la lectura del texto.

En otras ocasiones ha hecho uso de esquemas en la pizarra para destacar a los personajes principales o para exponer los hechos más fundamentales del texto.

Durante la consecución de la enseñanza en el aula, podemos destacar diversos momentos, algunos en los que la profesora explica y otros en los cuales el alumnado hace algún comentario y es la docente la que escucha mientras se ponen en común los ejercicios. Generalmente, el trabajo en el aula se va desarrollando por todo el alumnado, con pequeñas direcciones y el apoyo de la docente manteniendo como guía principal del aula a la oralidad.

En la mayoría de las clases impuesta por esta docente como por otros especialistas que entran en las aulas, se emplea tomando como referencia y apoyo principal el libro de texto e incluso parece estar usado de manera lineal y manteniendo los contenidos y los ejercicios que en el libro se hacen explícitos.

Según Carriedo y Tapia (1994) es necesario que nuestro alumnado sea capaz de leer comprendiendo y valorando la información desde una mirada crítica y para que esta información se pueda usar con facilidad, así, que dichos autores nos aportan una serie de pautas y estrategas que los docentes deberían de conocer para poder estar dotados para enseñar al alumnado. Estas pautas hacen referencia a una primera lectura global y luego por párrafos, intentando obtener las ideas principales del texto. Aunque también hacen alusión a la importancia de dramatizar los textos o de realizar esquemas y eso es algo que si ha puesto en marcha nuestra docente colaboradora.

En las clases se dan numerosos y constantes llamadas de atención para que el alumnado se siente o se calle mientras trabaja. Dado la dificultad de esta aula mediatizada por los inquietos que se muestran algunos alumnos de dicha aula y además de falta de atención de los mismos. La profesora en determinadas ocasiones da una mínima corrección en otras ocasiones se enfada y aporta una reprimenda cargada de un alto tono de voz incluso algunos gritos para poder poner orden en el aula. A continuación aporto una fuerte descarga de enfado por parte de la docente hacia el alumnado motivado por la falta de atención mostrada ante una explicación de un determinado ejercicio y además de que el alumnado estaba hablando con los compañeros haciendo poco caso a la profesora.

Es que hay que ver cómo estáis hoy, yo ya no puedo más. Voy a tener que poneros a copiar todo el día sin que podáis levantar la cabeza de la libreta. Pero que creéis que vais hacer lo que os dé la gana. Aquí se viene a trabajar y punto. Estoy intentando explicar y en cuanto me doy la vuelta venga hablar y hablar, si es hay que ver, que harta me tenéis. No puedo enseñar a niños que no quieren aprender. La Tutora.

Durante la franja escolar el alumnado puede moverse con total libertad sin pedir permiso para ir a sacar punta el lápiz o tirar un papel a la papelera sin embargo, si es necesario pedir permiso para acudir al baño. Porque parce que la mayoría quieren ir y a la vez. Por ese motivo, la profesora va haciendo un turno de uno en uno. Y se mantiene que no se puede interrumpir una explicación.

Mucha parte del tiempo escolar se desgasta en la organización de las tareas escolares, de cómo se realizan las actividades en la libreta o en el libro. También la docente hace un continuo refuerzo positivo hacia al alumnado cuando terminan sus tarea o cuando han destacado por su rapidez o pro su buena letra en la libreta.

Con respecto a otras materias impartidas por esta misma docente, ya que es generalista y les da ciencias sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales, Plástica y Tutoría. Se mantienen diferentes estrategias de enseñanza. De tal manera, que en Lengua si se interviene más en la comprensión lectora a partir de textos en el libro, o con algunas preguntas realizadas en el cuaderno. Mientras que en las otras materias la comprensión lectora ya no queda tan expuesta y está en un segundo plano. Por ejemplo en ciencias la profesora explica, el alumnado copia los recuadros del libro y hacen los ejercicios del mismo o realizan algún trabajo en una cartulina. En Plástica, Matemáticas o Tutoría, la comprensión oral o escrita queda totalmente en el olvido, no haciéndose ninguna actividad que tenga que ver con la lectura. Tan solo la consecución de los libros o de la realización de una serie de fichas de valores para la Tutoría o de dibujos trasladados en un cuaderno de pintura para Plástica.

Los lunes por la tarde se dedica a reuniones, claustros, atención a padres y además se cuenta con una hora para preparación de clases, hacer fotocopias, preparar material o recursos. En relación a cómo la profesora prepara sus clases, podemos apuntar que básicamente las organiza teniendo en cuenta el libro como referencia y

anotando las páginas que ha de realizar durante esa semana. Con el horario en su mesa y con un cuadro con el número de sesiones la docente va poniendo dichas páginas en cada uno de estos recuadros. Aunque lo planifica de manera flexible, y según vaya resultando las clases y de que el alumnado vaya comprendiendo los conceptos, se irá ajustando esta planificación.

En relación con los especialistas y la puesta en marcha de la comprensión lectora en el aula, parece no quedar muy clara. De hecho, parece estar inexistente durante otras materias. E incluso en las entrevistas, algunos especialistas se dan cuenta de la importancia de la comprensión lectora, pero que ésta ha de ser responsabilidad de la tutora del aula, algo que más tarde destacaremos en las conclusiones:

> *La comprensión lectora es muy importante, porque es la base de todo lo que puedan aprender. En mi clase, no se hacen ejercicios relacionados con la comprensión lectora es competencia de la tutora*. Especialista de Música.

> *En las clases de Educación Física no me dedico a leer solo hacemos ejercicio físico y juegos. Eso es en la clase de Lengua*. Especialista en Educación Física.

En muchos de los documentos encontrados se destaca la figura del docente como un ser intelectual, donde destacamos especialmente el aportado por Rozada y Cascante (1989) a partir del cual se alega por el profesor conocedor de la realidad educativa tratando la alineación profesional del profesorado.

Desde esta perspectiva entendemos que el docente ha de ser una persona ilustrado no solamente de la materia que imparte, sino que además ha de estar en contacto con asuntos educativos diversos, además de que sin duda alguna esté comprometida con la enseñanza. Para poder lograr esto ha de situarse en un alto nivel de competencia en la disciplina que enseña, pareo también con los propios saberes relativos a la educación, evitando ser tan solo una mera pieza funcional del propio sistema educativo.

8.4.2 La enseñanza de la comprensión lectora y sus dificultades.

En la actualidad la comprensión lectora se considera una parte importante dentro del currículum y además supone un desafío en la actualidad de las aulas y de los centros educativos.

Dentro de nuestro estudio de casos hemos encontrado que el profesorado es consciente de la importancia que tiene la enseñanza de la comprensión lectora.

*La comprensión lectora es muy importante y hay que dedicarle su tiempo en el aula. Porque es una necesidad para los alumnos.*GD1.

*Desde Infantil sí que se atiende a la comprensión lectora casi diariamente con lecturas, actividades o dramatizaciones.*GD2.

*Todos los maestros y maestras en mayor o menor medida se encargan de trabajar la comprensión lectora en su clase. Porque va unida a la mayoría de los aprendizajes.*GD3.

La comprensión lectora es una de las mayores necesidades que tiene nuestro alumnado. Tiene serios problemas para comprender lo que leen.GD4.

La comprensión lectora es también muy importante porque si no comprenden lo que leen, no pueden ser autónomos, y tendrán problemas para resolver lo que se les plantea. Y a lo largo de su vida también tendrán problemas. Porque comprender requiere del uso de estrategias y de poner en funcionamiento su esquema mental para enfrentarse a las distintas situaciones que se les planteen. Director del Centro educativo.

En este sentido entendemos, que los docentes nos han evidenciado a través de los cuestionarios, entrevistas o el grupo de discusión que son conscientes de la importancia de la comprensión lectora. Sin embargo, la enseñanza de esta deja mucho que desear en las aulas, ya que falta coordinación y al parecer cada uno tiene su propia parcela de conocimiento. Dejando la responsabilidad de la enseñanza de la comprensión lectora a la profesora de Lengua y Literatura si nos referimos a la Enseñanza Secundaria o a la tutora si nos encontramos dentro de la Educación Primaria.

En secundaria la comprensión lectora no se lleva a cabo como tal, es decir que no se lleva como si fuese un programa de actividades. La maestra de Lengua es a la que le atañe esa parcela del conocimiento. GD5.

Sinceramente no realiza actividades como tal referidas a la comprensión lectora porque yo soy la especialista de Música. Yo más bien me dedico a que aprendan a solfear, melodías, tipos de ritmos, canciones. Especialista de Música.

Sinceramente no realizo actividades relacionadas con la comprensión lectora. Mi asignatura consiste en el fomento de hábitos saludables y de la práctica de deportes y la actividad física. Los niños tienen que fogar y desahogarse. Ya bastantes horas están sentados en el aula. Especialista de Educación Física.

En este sentido, observamos como la enseñanza de la comprensión lectora queda delegada a la tutora. Para la docente colaboradora la enseñanza de la comprensión lectora se realiza a través del libro de texto, del uso de marionetas y de dramatizaciones. Podemos añadir que el uso del libro de texto es muy utilizado para la enseñanza de la comprensión lectora en el aula, por la tutora y otros especialistas.

Si realizo varias sobre todo me gusta leer en voz alta los textos del libro, también suelo hacer dramatizaciones, a veces me pongo un sombrero o me disfrazo otras en cambio uso una marioneta para contar cuentos. La tutora.

Yo lo que hago es leer en voz alta los texto que vienen en el libro mayoritariamente. Me centro en leerlos yo o que los lean ellos. Especialista de Religión.

Si esto lo trasladamos al centro educativo concretamente hemos observado la falta de existencia de un plan o de un método común para afrontar la enseñanza de la comprensión lectora.

Llegados a este punto nos centramos en exponer algunas de las dificultades que los mismos informantes nos exponen a la hora de enseñar a comprender en las aulas.

*La mayoría de las dificultades es la falta de recursos. Mira hoy, que quería usar internet y no iba.*GD1.

Pues, discrepo porque para mí, la mayor dificultad está en las familias porque no inculcan la importancia de la lectura desde las casas. GD4.

En cambio, ahí yo discrepo, porque hay familias muy preocupadas con la enseñanza de sus hijos y para mí lo peor es la desgana del alumnado. Que no quieren hacer nada. GD3.

Para mí una de las dificultades viene por parte de Administración educativa que no nos apoya y no paran de exigirnos y estamos saturados de trabajo y de horas, con clases masificadas. Así no hay quien de clase tranquilo. GD5.

Estas dificultades se centrarían básicamente en la escasez de recursos en las aulas, en la masificación de las clases, en las familias y la falta de apoyo de las mismas hacia la escuela y la masiva burocracia a la que el profesorado se ha de enfrentar.

8.4.3 La formación inicial y permanente del profesorado en relación con la comprensión lectora.

La formación inicial y permanente del profesorado es una cuestión que nos hemos querido plantear una vez que partimos de la necesidad de unir la teoría existente en torno a la comprensión lectora y a la lectura en voz alta. Pretendíamos conocer si el profesorado era conocedor de las últimas innovaciones relacionadas con estos dos campos de nuestra investigación.

Una vez recopilada nuestra información, decidimos obtener más en relación con la formación del docente y sobre todo de cómo interpreten ellos mismos dicha formación. Desde esta perspectiva podemos apuntar que en relación con la inicial, hemos encontrado algunas alusiones que pueden resaltar muy interesantes para nuestro estudio:

Hace ya mucho tiempo de mi formación inicial, en todo caso podría decir que no recuerdo la enseñanza explicita de una serie de pautas que se me quedaran marcadas para ponerlas luego en práctica en clase. La Tutora.

La formación inicial sobre comprensión lectora es un poco insuficiente, tal vez sería más adecuado, una asignatura dedicada a este tema. Porque la formación es incompleta, se le da mucha importancia a otras materias relacionadas con la

Didáctica. Pero parece que la comprensión es demasiado obvia como para darla en una única materia. Especialista de Inglés.

Yo en mi formación inicial no recuerdo haber dado ninguna asignatura dedicada a la comprensión lectora. Con lo importante que es, pues no lo entiendo. Especialista de Música.

En relación con la comprensión lectora en la formación inicial, se muestra muy deficiente ya que apenas alusión a cómo mejorar la comprensión lectora. Solo nos enseñan los estadios madurativos para adquirir el proceso de comprender. Falta la enseñanza de más recursos y más estrategias sobre este tema. No estamos adecuadamente formados desde la Universidad. Especialista de Educación Física.

Mira de ese tema ni me hables, me parece vergonzoso. Que una facultad no dedique realmente una asignatura donde la comprensión lectora sea uno de los ejes principales. GD5.

Creo que el problema de la Universidad es que está muy desconectada con la realidad de las aulas y está muy enfocada con las verdaderas necesidades en el aula. GD2.

En su mayoría, los docentes que han formado parte de nuestra investigación abordan la formación inicial desde una mirada bastante crítica, entiendo que su formación inicial ha sido insuficiente en esta temática, alegan la necesidad de una asignatura dedicada a este ámbito y piensan que la Universidad se sitúa muy alejada de las aulas.

En relación con la formación permanente, podemos entender que, durante esta investigación también nos interesó si los docentes hacían cursos relacionados con la comprensión lectora para mejorar su puesta en práctica en las aulas. Desde este ángulo, y a partir de la información obtenida, encontramos que estos docentes son conscientes de la necesidad y de la importancia de realizar cursos para mejorar la comprensión lectora del aula:

Sí, es muy importante para poder llevarlo a la clase y hacer que el alumnado comprenda realmente. La Tutora.

Está claro que la formación es imprescindible para mejorar nuestras rutinas en el aula. Sin formación no estamos preparados para enfrentarnos a las necesidades de los alumnos. Especialista de Música.

La formación del profesorado es una herramienta imprescindible para poder realizar actividades innovadoras en la clase. Especialista de Inglés.

Los docentes en su diálogo abogan por la necesidad imperante de una formación en comprensión lectora, sobre todo para poder mejorar sus rutinas diarias y enfrentarse a las verdaderas necesidades que presenta el alumnado.

Sin embargo, podemos destacar que la formación que se le presenta a estos docentes parece no resolver las necesidades reales que presentan, no les satisface y no cumple con sus expectativas como docentes. Esto es algo sobre lo que se debería reflexionar, porque si no se forman adecuadamente a los docentes es muy difícil hacer que las prácticas educativas relacionadas con la comprensión lectora calen realmente en las aulas y en los centros educativos.

Hay escasez de recursos en relación con la comprensión lectora y los que hay no son interesantes para los maestros y no nos aportan mucho. Los maestros necesitamos menos teoría y más recursos llamativos para poner en práctica en las aulas. Especialista de Educación Física.

En mi opinión, los cursos de formación permanente no han dado con la clave para poder motivar al profesorado para que haga diferentes actividades en el aula. Parece que este tema se deja mucho a criterio del propio profesorado. Especialista de Ingles.

Pienso que los cursos relacionados con la comprensión lectora no aportan mucho a las verdaderas necesidades con las que los maestros nos enfrentamos en las aulas. Por lo que no cumplen las expectativas que requerimos. Especialista de Música.

En este sentido, la formación para ellos es poco interesante y no les aporta lo que realmente buscan en un curso cargado de teoría y con escasa funcionalidad.

8.4.4 Relacionando la teoría y la práctica sobre la lectura en voz alta en nuestro estudio

En relación con la teoría hallada cobre la lectura en voz alta situada en la parte última de nuestros capítulos de revisión bibliográfica encontramos a autores relevantes como a Corzo (2007), Cova (2004), Fox (2003) o Gallardo (2008) donde se aborda la lectura en voz alta y el placer de leer en los colegios y en los hogares.

Entendemos que, para que una familia lea a sus pequeños ha de estar concienciada con la importancia de realizar esta actividad y que además la realice bajo la obtención de una serie de recursos que favorezcan la instauración de esta estrategia con sus hijos e hijas.

Dada la importancia que genera la lectura en voz alta y de los beneficios hallados a partir de la revisión bibliográfica, podemos plantearnos el por qué se realiza poco en las aulas. Tal vez, nos se encuentran los adecuados recursos o no se han fomentado porque no se les ha ofrecido la oportunidad de realizarlo.

La esencia misma de la lectura empieza cuando una madre lee a su hijo desde edades muy tempranas, cuando les lee un cuento a la hora de irse a la cama por ejemplo.

Es importante que tengamos en cuenta qué significa para nosotros poner en práctica un determinado recurso educativo, en este sentido podeos destacar la afirmación de Carr (1996) cuando hace referencia a la intencionalidad desarrollada desde una perspectiva consciente y la cuál solo puede darse de forma inteligible si se interrelaciona con los denominados esquemas de pensamiento, que se articulan y dan experiencias con sentido. de esta manera , entendemos que para que esta práctica se lleve a cabo en el aula, ha de estar mediatizada por el propio pensamiento de los profesores.

Para este mismo autor, la práctica educativa hace referencia al ámbito social en cuanto que no se adquiere de forma aislada sino que se aprende a partir de la realización de otros profesionales y se conserva a través de las tradiciones del propio pensamiento de los docentes. Entendemos consecuentemente que se precisa de un equipo para poder realizar determinadas prácticas educativas como la lectura en voz alta.

Como bien sabemos y somos conscientes que el saber teórico y el práctico dependen de naturalezas distintas, y de ahí la dificultad en cuanto a posibilitar su relación, pero no podemos abordar la enseñanza de la lectura sino tenemos en cuenta que ambas vertientes o dimensiones educativas son necesarias y se precisa de la interrelación y de la nutrición ente ambas. Pero en este apartado tenemos que pensar sobre la importancia de la creación de políticas que estén en consonancia con las necesidades del alumnado actual y que dichas políticas busquen hacer referencia a la comprensión lectora en las aulas. Aunque ya sabemos que teoría y práctica están delimitadas habrá que buscar un eslabón entre ambas que suponga la enseñanza en las aulas de la comprensión lectora.

Por otro lado Serra (2002) hace su intervención en relación con que el conocimiento teórico no tiene tanta dependencia del contexto mientras que el conocimiento práctico está estrechamente ligado con el contexto. En este sentido hemos de encontrar un punto medio en el que se confluya la teoría existente sobre la lectura en voz alta y sus beneficios y sobre cómo llevarlo al aula, a pesar de las dificultades que presenta en dicho contexto.

8.4.5 Una práctica escolar: la lectura en voz alta

Durante la realización de esta investigación se ha puesto en marcha una práctica escolar, la lectura en voz alta por parte de las familias en el aula. En la primera parte de dicha investigación tratábamos de analizar si la lectura en voz alta por parte de las familias hacia que mejorase o no la comprensión lectora del alumnado.

Sin embargo, para la segunda parte de nuestra investigación y dado la enorme aceptación que tuvo esta estrategia lectora por parte las familias de estas clases. Fue en esta clase donde la docente decide continuar con esta experiencia en su aula. Lo cual fue otro de los motivos por los cuales nos fijásemos en esta aula y despertase nuestro interés. Además fueron las propias familias las que pidieron a la tutora que se llevase a cabo en el aula esta práctica educativa, siempre y cuando fuese posible. Y que para ello podía contar con ella para poder realizarlo.

En este caso, fue la docente la que dirigió esta actividad aportando algunos libros a las familias o bajo la supervisión de los que iban a usarse en el aula. Además ella prefirió que esta actividad fuese realizada los viernes porque era cuando tenían prácticamente todo la mañana con la misma profesora. Se decidió este día porque incluso para el alumnado era como una fiesta que se preparaba para la lectura de las madres en el aula. Se propuso que los viernes las familias ordenadas por orden de lista fuesen a leer y que después se le ofreciese al alumnado un picoteo (bizcocho, dulces, caramelos).

Antes de la lectura del viernes, el jueves la profesora hablaba con el alumnado del autor o autora sobre la que se iba a leer y se potenciaba el conocimiento del autor o autora mediante imágenes en Internet.

Desde esta perspectiva hemos pretendido conocer la percepción de la tutora, de los especialistas que imparten docencia en esa aula, del equipo directivo, de los docentes, del alumnado, de las propias familias y de las antiguas alumnas sobre esta práctica educativa llevada al aula.

En este sentido hemos encontrado diversas alusiones que hacen referencia a la importancia de la lectura en voz alta por parte de las familias

> *Yo veo que los alumnos se ponen muy nerviosos y están todo el rato preguntándome cuando vienen sus madres a leer a la clase. Otra de las cosas que me llama la atención es ver como es el hijo o hija la que se sienta delante e incluso manda a callar a los demás para que atiendan a lo que su madre está leyendo*. La Tutora.

> *Los niños no paran de repetir que sus madres van a leer y algunos me enseñan el libro que van a usar para leer*. Especialista de Música.

> *Yo noto a los niños muy emocionados cuando vienen sus madres a leer, creo que la tutora hace bien haciendo actividades como esta en el aula. Se nota que les gusta y que están deseando que sus madres vayan a clase y les lean*. Especialista de Inglés.

En relación con las antiguas alumnas podemos destacar como todas marcan que les gusta la lectura en voz alta por parte de las familias pero que sin embargo abordan

que esta estrategia es mejor en cursos más inferiores algo que puede resultarnos muy interesante para la potencialidad en el fomento de la comprensión lectora y el gusto por la lectura. No recuerdan que durante su estancia en al aula con la docente colaboradora se llevase a cabo esta experiencia. Aunque si recuerdan otras estrategias que ésta hacía en clase como la utilización de una marioneta.

Tal vez la lectura en voz alta sea aún una estrategia educativa por descubrir y que queda un largo camino para que posiblemente quede instaurada como un recurso posibilitador para la comprensión de la lectura y para el fomento del gusto por la misma. Pero que apunta sobre algunas manifestaciones positivas en relación con esta temática no cabe la menor duda.

8.5 Negociación en la realización del informe

Uno de los requisitos sobre los que hemos querido sustentar este trabajo ha sido desde el principio la búsqueda del rigor y por la tanto hemos querido destacar la realización de la negociación del informe como algo destacable dentro del denominado proceso de investigación. Ya que es este momento cuando los informantes han tenido la oportunidad de intervenir dentro de este proceso de nuestra investigación y que por lo tanto su participación se hace desde una mirada más democrática.

Durante la realización de nuestro estudio de caso, hemos mantenido un trato respetoso en todo momento hacia los informantes, tanto profesorado, alumnado como familias. Entendemos que durante esta investigación los datos han sido tratados con cuidado y se ha procurado mantener el rigor de los mismos en su tratamiento y en el posterior tratamiento de los mismos, asimismo hemos procurado mantener una adecuada relación con dichos informantes pues n este sentido entendemos que también se halla la rigurosidad y la exactitud de la información.

Tengamos en cuenta que el profesorado habían sido compañeros de la investigadora, que las familias eran ya conocedoras de esta investigadora tras la realización de la primera parte de la investigación al igual que el alumnado. Por lo tanto, defendemos, que estas personas han tenido la enorme generosidad de querer pertenecer a esta investigación y a quienes sin lugar a dudas merecen mi más sincero

agradecimiento, ya que han sido los verdaderos protagonistas de nuestro estudio de caso y que sin los mismos esta investigación no hubiese sido posible de realizar.

La información y los datos aportados por estos informantes han sido tratados bajo una serie de principios éticos, donde si cada uno de ellos ha preferido mantener el anonimato porque se sentían más cómodos a la hora de realizar este estudio, dicha cuestión se les ha ofrecido. Además sus aportaciones han sido valoradas y cada ápice de su voz ha sido escuchada y tomada en cuenta a la hora de realizar nuestro estudio.

Para negociar el informe, éste fue entregado a los participantes durante un periodo de tres meses. Además fue divido en partes para que cada grupo de informantes tuviese acceso a la información que nos habían aportado y que posteriormente pudiesen hacer los comentarios que creyesen necesarios.

El primer mes se entregó al profesorado por correo electrónico, indicándoles que nos podían enviar aclaraciones, aportaciones o más información si lo veían oportuno.

Durante el segundo mes, en el centro se realizó una reunión con las familias donde se les hizo entrega del informe para que lo pudiesen leer. Haciéndoles ver que podían hacer anotaciones en el mismo si veía necesario aportar más comentarios.

El último mes fue dedicado al alumnado, para ello acudimos al centro educativo y les leímos en voz ala aquellas aportaciones que habían hecho durante los cuestionarios. Y haciéndoles ver que si faltaba algo o no habían dicho algún comentario en ese momento.

Durante esta dinámica se observaron algunas aportaciones sobre todo por parte del profesorado, más que de las familias y del alumnado. La revisión por parte de los informantes fue distinta ya que en algunos casos, hubo revisiones reiteradas y exhaustivas en otros casos apenas fue detectable.

También podemos apuntar que la investigadora a gozado de libertad a la hora de realizar su informe y que n ningún caso ha habido negación por parte de los informantes a que se disponga de dicha información. En todo caso, las revisiones han ido encaminadas a que se destacase una información más que otra o algunos arreglos de tipo más formal. Sobre todo también en la expresión de alguna idea para que quedase más clara.

Hemos podido observar como los informantes solía prestar especial atención cuando se ponía su propia cita, puliéndola en algunos casos o por otros lados, no han puesto objeción alguna. Estas correcciones han ido tras la obtención de la información en entrevistas y en el grupo de discusión.

Asimismo, algunos informantes nos han mostrado su desacuerdo con otros informantes. Por lo que, hemos obviado la importancia de que ningún informante pudiese cambiar la información aportado por otro.

La negociación del informe nos ha ayudado a perfilar la información aportada y a su vez conseguir que sin duda alguna los y las informantes se vean reflejados al expresar sus opiniones. La elaboración de este informa además hace referencia a la existencia de diferentes opiniones sobre la temática estudiada y creemos que eso aporta valor y nos acerca a distintas perspectivas. Dicha constancia nos ha servido para triangular dentro del proceso de la elaboración del informe.

En definitiva, esta experiencia ha resultado positiva para los informantes, quienes nos iban aportando su propia opinión sobre la investigación. Dicho estudio les ha resultado interesante sobre todo en lo referente a la práctica real y diaria del aula. Por lo que se han visto muy escuchados, valorados y reflejados en dicha investigación.

8.6 Conclusiones del estudio de casos: enfoque sobre el interés que ofrece este estudio e interrogantes que genera

Durante este apartado abordamos la última fase de la investigación en la cual intentamos llegar a una serie de conclusiones con carácter general que sean capaces de exponer las ideas y comentarios aportados por los informantes en relación con la comprensión lectora y la lectura en voz alta por parte de las familias. Para presentar esta fase hemos planteado mostrarla en torno a dos vertientes, la primera de ellas parte de las evidencias que nos aporta este estudio y que pueden resultarnos de interés y que hemos decidió mostrar en primer lugar. Posteriormente presentamos la parte que hemos denominado interrogantes que han surgido a partir del estudio de caso, donde se exponen además una serie de propuestas de mejora en relación con nuestra temática.

Teniendo en cuenta que hemos tratado con una temática caracteriza por su amplitud y su complejidad. Por ese motivo, pensamos en la necesidad de plantear algunos temas que son de vital importancia en la investigación y su consecución. También durante este periodo se presentan en algunos tramos como líneas de investigación futuras.

Hay que destacar que en ningún momento las reflexiones aquí establecidas se agotan sino que por el contrario abren un apasionante y amplio campo iniciando esta perspectiva de presentar y cuestionar desde un espacio concreto la comprensión lectora y la lectura en voz alta.

8.6.1 Enfoque sobre el interés que ofrece este estudio

A partir de nuestro estudio de caso se plantean una serie de comentarios y reflexiones obtenidas a partir de la utilización de entrevistas, cuestionarios, listas de chequeo y el grupo de discusión. En donde nos han aportado una serie de experiencias e ideas y las cuales recogemos posteriormente abordando algunas evidencias halladas en nuestra investigación.

8.6.1.1 La relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta: un campo por explorar

La primera de las evidencias sobre las que nos vamos a situar es la relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta constituye un campo por explorar, entendiendo que esta investigación se caracteriza por ser pionera en este sentido al presentar la comprensión lectora desde esta perspectiva. Por ese motivo, entendemos que las conclusiones que aquí se exponen deben ser consideradas como pioneras y provisionales en relación al surgimiento de otras investigaciones que aborden esta temática, para que de esa manera seamos capaces de confirmar o rebatir los resultados hallados en la misma.

Al realizar una revisión documental de diferentes artículos y libros sobre nuestra temática, he observado que la comprensión lectora es un tema muy abordado y estudiado aunque son más carentes las investigaciones que relacionan la comprensión

lectora con la lectura en voz alta por parte de las familias en las aulas. Aunque si existen autores que alaban la importancia que los padres lean a sus hijos, hacen referencia sobre todo al marco del hogar o desde la perspectiva de la atención temprana o para el desarrollo del lenguaje desde las primeras edades.

Sin embargo nos encontramos ante un importante hueco por explorar y donde se abre un camino de investigación, a pesar de que está totalmente relacionado con la mejora de la enseñanza, el desarrollo profesional de los docentes y el aumento del conocimiento y de estrategias para abordar la comprensión lectora.

Desde esta perspectiva se presenta un debate que lo podemos considerar abierto, donde las aportaciones pueden ser de muy diferente tipicidad en relación con nuestro estudio.

Asimismo si tuviésemos que hablar sobre las obras y los documentos de la comprensión lectora, hemos encontrado que en su mayoría se refieren a este tema en cuanto a aquellos fenómenos que se suceden a nivel neuronal, el desarrollo de experiencias a partir de programas o los cambios que se generan en el cerebro cuando se lee. Sin embargo, el desarrollo que se hace de nuestro constructo, en donde nos planteamos qué es lo que se hace realmente en un aula en relación con la comprensión lectora y de que además tratamos de visualizar si la lectura en voz alta podría suponer una futura estrategia para llevar a las aulas, podemos decir que es muy escaso y limitado en la mayoría de las mismas. podemos decir, que no estriamos exagerando cundo nos referimos a la comprensión lectora como si se tratase de un tópico que sin lugar a dudas se ha ido asumiendo como algo transversal pero que sin embargo es un campo poco explotado desde esta forma de visualizarlo.

Tras la revisión de trabajos y estudios tales como los realizados por Arranz (2005), Anderson y Pearson (1984), Belinchon, Igoa y Rivére (1992) y Carney (1992) he sido capaz de extraer nociones e ideas relevantes en relación con la comprensión lectora o la enseñanza de leer. Sin embargo he echado de menos el abordaje de esta temática donde se deje ver no solamente ideas teóricas sino que se refleje la experiencia de los docentes y nuestro objeto de estudio.

La relación que hemos pretendido trasmitir viene a partir de los verdaderos protagonistas y de su experiencia como docentes y de cómo formar a los estudiantes en

relación a la comprensión lectora. Nos interesa el conocimiento en profundidad de esta temática, porque es u tema que realmente nos preocupa el pensar el por qué aún en la actualidad sigue el alumnado tendiendo tantos problemas a la hora de comprender realmente un determinado texto.

Por ese motivo, la relación entre la puesta en marcha de la comprensión lectora y el desarrollo de la misma en el aula nos llena de inquietud y hace que nos aborden cuestiones y reflexiones a pesar de que no hemos encontrado referencias exactas en torno a nuestra temática de estudio. para nosotros investigar este asunto requiera de la observación directa de las aulas a partir de casos verdaderos y reales puede llegar a suponer todo un reto, donde los docentes, el alumnado y las familias vean su identidad y sean escuchados porque puede ser que en las aulas aún se necesite de otras estrategias para mejorar la comprensión lectora del alumnado y este sentido planteamos la necesidad de que sea abordado y explorado mediante la observación participante y otra serie de técnicas propias de este tipo de investigaciones.

Hacen falta la existencia de casos donde los verdaderos protagonistas de la actualidad educativa se vean identificados y reflejados y se esta manera contribuyan a la instauración de prácticas que motiven la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas. Hay que crear un saber pedagógico que tenga calado en el profesorado para que sean capaces de trasladarlo a los distintos contexto a los que se enfrentan. De no ser así, estaremos alabando tan solo nociones teóricas las cuales aunque tengan relevancia no hallan un lugar en las aulas y no son llevadas a cabo en las clases.

8.6.1.2 Las perspectivas sobre la relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta aportan reflexiones interesantes en el estudio

Una de las características importantes que tenemos en cuenta durante el desarrollo de esta investigación es la capacidad interactiva que presenta la comprensión lectora en cuanto que depende de la interacción con el texto o con la lectura realizada en voz alta. Según Giovanni (1996) la habilidad para entender un testo está totalmente relacionada con la capacidad que tenga un lectora para incorporar elementos e interrelacionarlos con los que ya tiene a través de la interpretación.

Tal y como ya hemos abordado en el capítulo de revisión bibliográfica si pretendemos relacionar la habilidad para la comprensión lectora sin duda alguna debemos destacar la importancia del denominado conocimiento previo, es decir cuanto mayor conocimiento se tenga sobre un determinado tema mayora será la comprensión que tengamos sobre ese tema. Si nos referimos a alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, entendemos que son alumnos en formación y que poseen un menor grado de conocimiento previo ya que aún sus edades son pequeñas. Sin embargo según Lerner de Zunino (1985) el conocimiento previo se incorpora por la propia estructura cognoscitiva, la competencia lingüística y la habilidad que demuestre un sujeto para asimilar los conceptos y de esta manera que se produzca la denominada comprensión lectora.

Durante el proceso de nuestra investigación en relación con el estudio de cado podemos entender que gracias a las técnicas utilizadas hemos obtenido alguna información que puede ser interesante en relación con la comprensión lectora. tanto el profesorado, como las familias y el equipo directivo abalan la importancia de la comprensión lectora y la necesidad imperante de realizar actividades en el aula. el profesorado admite que en sus clases no se realizan actividades demasiado concretas en relación con la comprensión lectora, bien por falta de tiempo o por intentar terminar los libros. Se sienten concienciados con esta temática y confiesan que a partir de este momento intentarán realizar algunas actividades relacionadas con la comprensión lectora.

Entiendo que la comprensión lectora es muy importante para los pequeños. Pero es que no hay tanto tiempo y los temas hay que darlos. A veces me siento que corro mucho y que no se llega realmente a los niños. Tal vez es el momento de realizar algunos cambios al respecto. Especialista de Inglés.

En mi clase se realizan actividades relacionadas con el baile y la música. Pero no realizo actividades como tal de comprensión lectora. Es algo que debería de plantearme en mis clases. Especialista de Música.

Durante la clase de Educación Física no me había planteado hacer ejercicios relacionados con la comprensión lectora, pero tal vez podemos realizar algunas lecturas relacionadas con los deportes. Especialista de Educación Física.

Desde esta perspectiva empezamos a notar que a partir de nuestra investigación supuso la propia investigación-acción de estos docentes, e incluso en alguna ocasión agradecieron a la investigadora en cuanto al planteamiento de esta temática.

Nosotros como equipo directivo te agradecemos esta investigación y creemos que se debería hacer más investigaciones dentro de las aulas que tengan que ver con la comprensión lectora. Equipo directivo

Te agradezco que hagas esta investigación, ya tenía ganas de hacer esta experiencia. Me gusta que desde fuera alguien me diga cosas que mejorar porque algunas veces suelo repetir algunas actividades. La Tutora.

Otra de las cosas que podemos destacar es que a partir de la realización del grupo de discusión también obtuvimos algunas informaciones interesantes que nos gustaría que quedasen expuestas en este apartado sobre todo porque versan sobre la comprensión lectora y su puesta en marcha en el aula.

Es necesario que nos pongamos de acuerdo. Que hagamos reuniones para planificar actividades que vayan dirigidas a la mejora de la comprensión lectora. GD1.

En mi opinión, la comprensión lectora parece que se da por hecho. Y no se realizan actividades muy concretas para fomentar la comprensión lectora. GD3.

Para realizar estrategias relacionadas con la comprensión lectora es imprescindible que se realicen actividades por todo el centro educativo, que estemos unidos y que vayamos a una. GD 4.

Tal vez, se requiere que se lleve un plan de comprensión lectora desde Infantil hasta 6º de Primaria. GD1.

En este sentido, se aboga por la realización de reuniones reales donde la comprensión lectora sea un punto a tratar y donde se propongan estrategias a nivel de todo el centro escolar. Se alude a la necesidad de planificar entre todos y para todos, actividades coherentes y con sentido para el profesorado.

En relación con la lectura en voz alta podemos resaltar que para la mayoría de los informantes, es decir, profesorado, alumnado, familias, antiguo alumnado, equipo directivo y las familias, la lectura en voz alta supone una estrategia de lectura que en la

mayoría de los casos, generalmente no se suele realizar en los centros educativos y que sin embargo han notado cambios en el alumnado e incluso de los mismos nos informan de esta manera:

Me encanta que mi mami me lea en clase, la miro mucho y estoy más atento. Alumno 1.

Cuando mi mami leía al principio me daba vergüenza y luego vi a mi mami tan guapa que dio mucha alegría. Alumna 4.

Me gusta que mis amigos oigan a mi mami, ella lee súper bien y es muy buena y después nos hace preguntas y levantamos la mano y ya le respondemos. Alumna 8.

Pues… yo atiendo más cuando mi mami me lee, porque me emociono mucho y la miro mucho. Alumna 9.

En este sentido, podemos observar que el alumnado se muestra más emocionado e ilusionado en cuanto su madre lee en el aula. No nos podemos olvidar que la lectura comienza con la emoción y que a través de la misma se puede llegar a comprender mejor lo que se está leyendo. Tal vez es preciso plantear actividades en las cuales las familias se sientan que forman parte del sistema educativo y que no se les aparta de la educación de sus propios hijos e hijas.

8.6.1.3 La validez del modelo etnográfico y el método del estudio de caso para relacionar la comprensión lectora y la lectura en voz alta

Una de las conclusiones que nos parece importante y nos resulta esencial sobre todo en relación con la metodología llevada a cabo en esta investigación, se trata de la denominada validez del modelo etnográfico y del método que se ha puesto en marcha para la realización del estudio de casos relacionado con la relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta por parte de las familias.

La realización de este estudio no ha sido tarea fácil ni sencilla, sin embargo si podemos destacar la situación privilegiada de la que ha gozado la investigadora al conocer previamente a los informantes, es decir, al profesorado, al equipo directivo, al alumnado y a las familias. Por haber trabajado como docente en dicho centro educativo y tras realizar la primera parte de la investigación. Una de las sorpresas fue conocer que en un aula se iba a llevar a cabo la continuación de la lectura en voz alta y que a su vez

esta aula ya había despertado el interés por los resultados ofrecidos durante uno de los estudios cuasi-experimentales. Asimismo, la tutora como compañera nos ofreció su apoyo en todo momento y ya en ese momento se empezaron a dibujar las posibilidades de indagar este aula desde dentro mediante una metodología etnográfica.

Este estudio de caso puede resultar muy positivo gracias al acercamiento del interior de un aula y el conocimiento de su realidad escolar, posibilitando la convivencia entre los diferentes agentes educativos y el alumnado, observando la cotidianeidad educativa para avanzar en la comprensión en profundidad de nuestro objeto de estudio. esto, sin lugar a dudas, ha conseguido enriquecer la investigación y a la propia investigadora sobre todo en su propio desarrollo como profesional de la educación, haciendo que pula sus decisiones en el aula en cuanto a la comprensión lectora se refiere y evitando la monotonía y la propia continuación de la inercia en sus prácticas educativas sobre esta temática.

Desde esta perspectiva, se reivindica la necesidad que los docentes se animen a la realización de estudios para conseguir su propia mejora en su desarrollo profesional porque vivenciar una experiencia de este calibre hace que se mire la práctica docente desde fuera y con ello cobran vida otra serie de intervenciones más innovadoras. Creemos que las estrategias que un docente lleva a cabo son motivadas porque las siente como reales y no están impuestas desde fuera.

Pensamos que sería interesante abogar por casos en los cuales la investigadora o investigador están comprometidos con la realidad educativa, donde se propicie la facilidad para desarrollar estudios basados en la metodología etnográfica para poder visualizar otros modelos de enseñanza.

El método escogido para el estudio de la realidad educativa en torno a la comprensión lectora y la lectura en voz alta nos ha permitido alcanzar un conocimiento muy profundo de la realidad sobre esta materia y además hemos obtenido algunas aportaciones muy reveladoras y significativas en torno a lo observado. Es por tanto necesario subrayar la importancia que poses este tipo de método y su elección para obtener la información requerida, ya que con otra forma de investigar las cuestiones que versan sobre nuestra investigación se hubiesen satisfecho tan solo de manera mínima, y

no nos hubiésemos acercado tanto a la realidad de un aula y las ideas sobre nuestro objeto de estudio.

8.6.1.4 Confección de políticas para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora en un aula

El desarrollo de la comprensión lectora y la habilidad de leer ocupa un lugar muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De hecho, supone una de las mayores preocupaciones que el profesorado muestra durante el desarrollo de este estudio de caso. Asimismo, coinciden en la pretensión de querer fomentar la estimulación hacia la efectividad de la lectura y de la comprensión de la misma. Sin embargo, tal y como los resultados de la observación y las técnicas utilizadas han mostrado, las estrategias para abordar la lectura en relación con la comprensión, queda ausente en algunas ocasiones en el desarrollo de la clase. De esta manera, el objetivo principal que se habían marcado los docentes queda desplazado a un segundo plano.

Tal y como ya apuntábamos en los capítulos primeros donde desarrollábamos la lectura, en la actualidad se considera como un proceso muy importante para el desarrollo integral del alumnado, donde el lector ha de intervenir sobre un determinado texto. A demás de saber manejar las habilidades de codificación es necesario que cuando un estudiante se enfrente a algo que esté leyendo sea capaz de aportar al texto sus propias ideas y experiencias previas. Por lo que sin lugar a dudas, se precisa de la inferencia. Pero llegados a este punto volvemos a situarnos frente a la escuela y más concretamente en este aula de 2º. Donde se realizaba contestaciones de preguntas a partir de la lectura de diferentes textos pero que en su mayoría tenían una característica ampliamente literal, quedando a un margen las preguntas inferenciales y valorativas.

Por este motivo, hemos de plantear que sucede en la escuela para que no se dé una adecuada formación basada en la comprensión lectora y en el desarrollo de las inferencias del alumnado. Porque hemos de pensar en la importancia de la confección de una serie de políticas educativas creadas para la instauración de la lectura en las aulas a partir de la construcción de significados. Es decir, la comprensión ha de estar basada en la enseñanza de la obtención de interpretaciones personales a partir de una serie de

textos. Políticas de este calibre son inmensamente necesarias en las aulas par que se forme al alumnado realmente en comprensión lectura. Porque a partir de este estudio entendemos que leer no supone la trasmisión de un determinado párrafo sin más sino que requiere de la atención de los lectores, ya que no se precisan de lectores pasivos y que a la vez que va leyendo esté pensando en lo que lee. Por lo tanto entendemos que para que un niño o niña comprenda se necesita del proceso de leer pero no solo de la decodificación sino aportándole un sentido y la interacción con el texto.

Por el hecho de que la lectura es un proceso interactivo requiere del planteamiento de actividades en el aula para poder conseguir que ese de verdaderamente este proceso. Sin embargo, las aulas y los cetros educativos requieren de recursos y de dotaciones económicas para facilitar al profesorado y a las familias el acceso a diversas actividades en consonancia como esta forma de comprender.

Es necesario que existan políticas encaminadas a activar experiencias cargadas de inferencias, de lecturas interesantes y de cursos de formación para que el profesorado y demás agentes educativos tengan la oportunidad de acceder a estancias literarias o momentos de lectura cargados de significatividad y así de esta manera puedan trasmitírselo a su alumnado o hijo.

Durante nuestra investigación hemos abordado cuestiones en relación con la existencia de políticas educativas totalmente relacionadas con le comprensión lectora.

Sabemos que es una parte del currículum y que debemos trabajarlo en el aula. Sin embargo nos faltan recursos. Me gustaría que hubiese algún Proyecto o Plan ofertado por la Junta que fuese dedicado a la comprensión lectora. GD1.

Las políticas educativas no están relacionadas con la realidad de las aulas. Se nota que quien hace estas leyes no da clase. Y no se encuentra con las dificultades que tenemos nosotros. GD2.

Sería posible que una política educativa fuese para dotar económicamente a los colegios que demostrasen actividades innovadoras en relación con la comprensión lectora. GD3.

Lo mismo que hay planes de hábitos saludables u otros podría existir uno dedicado íntegramente dedicado a la comprensión lectora. Está claro que hay algún problema porque el alumnado no comprende realmente lo que lee. GD1.

En este sentido destacamos que el profesorado es consciente de la necesidad de la confección de otra política educativa, y notan la carencia en las aulas en relación con la comprensión lectora.

8.6.1.5 La relación entre comprensión lectora y la lectura en voz alta requiere de docentes activos, inquietos y dialogantes

Acercar la relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta es una cuestión bastante compleja en la que intervienen muchos elementos de diferente tipología. Sin embargo, no podemos olvidar, y aun con el riesgo de ser reduccionistas, podemos destacar el papel fundamental que el profesorado juega dentro del denominado proceso de enseñanza y es el último responsable de fomentar fenómenos educativos dentro del aula. Para Contreras (2010) el docente se hace a uno mismo, y la práctica de su oficio depende potencialmente de su propia disposición personal y de la cultura personal a partir de la cual él mismo se haya formado.

Dentro de la práctica de la enseñanza los docentes suponen el núcleo de las aulas y son ellos mismos los que establecen y propician situaciones en el aula que deriven en momentos donde realmente se potencie el aprendizaje del alumnado. Para Stenhouse (1984) la calidad de la enseñanza está en consonancia con la mejora de la práctica del profesorado y queda muy distante de lo que supone una proposición dogmática. De este modo entendemos, que son los profesores los que han de relacionar su acción docente con su propia inquietud por incrementar su propio desarrollo profesional.

Esto produce diversos intentos por mejorar que no siempre resultan fáciles y puede darse el caso que se obtengan diferentes resultados, sin embargo podemos destacar el valor que muestra docente al intentar modificar su práctica y buscar teorías relacionadas con lo que pretenda cambiar para establecer diferentes pedagogías que se traduzcan en una verdadera mejora en el aula.

Por otro lado, pensamos que se precisa de un proceso donde se desarrolle además un trabajo conjunto de los docentes. Se requiere de la realización de reales reuniones donde se lleguen acuerdos que fomenten estrategias que sean productivas para los estudiantes. En este sentido hay que partir de la elaboración de un proyecto curricular donde queden reflejados los procesos prácticos de socialización de las aulas, donde se marquen los mecanismos organizativos del centro educativo (Martínez, 1993).

Sin embargo, en la actualidad desgraciadamente la existencia de exhaustivos controles sobre los docentes, donde han de rellenar insidioso papeles y han de mantenerse sujetos por las peticiones de la Administración, no ayudan a promover la libertad del pensamiento y la acción en su propia práctica . Según los profesores en su discurso en esta investigación se encuentran sitiados, acorralados y notan que hacen lo que se les pide, pero que no encuentran en su trabajo la facilidad para desempeñar su función desde su propia perspectiva y mirada.

Si a esto le añadimos la falta de tiempo y la presión que en algunas ocasiones ejercen las familias sobre los mismos, en algunos casos nos encontramos ante un profesorado agotado, cansado y frustrado. Pero nosotros desde esta investigación abogamos por fomentar una serie de prácticas relacionadas con la lectura y la comprensión lectora.

En este caso, hacemos referencia sobre todo a la lectura en voz alta por parte de las familias. Como bien ya hemos descrito en los primeros capítulos de revisión bibliográfica, la lectura en voz alta puede promover diversos beneficios en el alumnado. Pero para nosotros es importante que se acerquen las familias a los centros educativos, no desde una mirada crítica sino desde la colaboración y el respeto hacia los docentes y en definitiva por el bien de sus propios hijos e hijas.

Para promover esta actividad y tal como ya apuntábamos en el título de este apartado, se precisan de docentes abiertos al dialogo tanto con el equipo directivo, como con el resto del profesorado como con el alumnado. Asimismo entendemos que el profesorado ha de mantener un compromiso responsable para poder establecer relaciones con la lectura en voz alta. De hecho, Day (2005) apunta a que los verdaderos agentes activos de las escuelas son los docentes ya que además e trasmitir diferentes saberes, destrezas e incluso valores, es capaz de mejorar su propio ejercicio profesional

a través del continuo aprendizaje. En este sentido destacamos por lo tanto la necesidad e que los docentes sean trabajadores activos y pongan en marcha situaciones como la lectura en voz alta, como una posible estrategia para motivar al alumnado en la lectura y en el gusto por la misma.

Aunque este proceso, lejos de parecer un camino de rosas puede suponer un camino lleno de curvas y baches. Los docentes con vocación plantean buena parte de su profesión luchando entre los que ellos pretenden realizar en las aulas y lo que el sistema les exige, encontrando realidades insatisfactorias y asfixiantes.

Después de todo, perece evidente, y tras la lectura de este estudio de caso, la constatación de que es posible trabajar la enseñanza desde una perspectiva coherente. Es posible defender prácticas en el aula basada en la lectura y en la mejora de la misma.

No podemos pretender que esta manera de trabajar en el aula puede gustarle o interesarle a todos los docentes, pero si abogamos por animar a los mismos para que no se dejen presionar con evaluaciones externas o familias enfurecidas, sino que se mantengan inquietos y activos y den pasos en dirección hacia estas coordenadas. Ya que creemos que cualquier pasito que se realice en torno al desarrollo de un trabajo coherente fomentarán un progreso en la enseñanza y en la educación del alumnado.

8.6.1.6 Relacionar comprensión lectora y lectura en voz alta es un asunto altamente complejo

Para terminar abordamos en este momento la última de las conclusiones a las cuales hemos pretendido hacer referencia, es sin duda la complejidad existente en la relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta por parte de las familias. Para abordar este tema se ha utilizado un análisis inductivo y deductivo en torno a cómo se produce la enseñanza de la comprensión lectora en un aula determinada. Además nos hemos centrado en buscar si las estrategias que la tutora llevaba a cabo provenían de la teoría o si había encontrado alguna pedagogía afín con dicha forma de enseñar. Por otro lado, nos interesaba conocer su desarrollo profesional y saber si esto había marcado su manera de trasmitir la comprensión lectora. También nos interesaba conocer la práctica de la lectura en voz alta mantenida por esta docente en su aula.

Por ese motivo, nos hemos preocupado de mantener el método dialógico por los informantes y recogerlo para que las voces de los mismos sean escuchadas y para que se sientan identificados con esta investigación ya que son los verdaderos protagonistas de la misma y son ellos no hubiese sido posible darle sentido y vida a la misma.

Por otra parte podrían señalarse alguna debilidad de este trabajo sobre todo relacionada con el alumnado con dificultad, la resolución de la tutoría en grupo o las reuniones con los equipos docentes en relación con esta tutora y aula. Es totalmente imposible centrarnos en estos aspectos ya que no se pueden abarcar en su totalidad, debido a que hemos decidido centrarnos en la otra parte de la enseñanza que tiene que ver con la comprensión lectora y la lectura en voz alta. Los puntos anteriores aunque no queden muy expuestos en el trabajo no significan que la tutora no los realice o que sea un desconocimiento de la investigadora. Pero que sin embargo, hemos creído oportuno que para ver esta relación en profundidad y observar la enseñanza de la comprensión lectora llevado a cabo por una docente en un objetivo tan pretencioso que requiere de la observación y de la fijación tan solo de algunos aspectos para que realmente queden reflejados, para evitar las posibles divagaciones.

La docente tenía sus propias convicciones acerca de la enseñanza de la comprensión lectora, algunas pueden ser altamente asumidas en cambio otras eran criticadas. Tratar de establecer relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta es altamente complejo. Porque partimos de la idea que la primera parte, es decir la comprensión ya que supone un elevado alto porcentaje de dificultad en las aulas.

Esta investigación hace referencia a la importancia de hacer ver al profesorado la importancia de conocer teoría sobre lo que van a enseñar, sobre recursos, estrategias y metodologías. También es importante que desde la Universidad y por parte de los formadores se piense en cómo formar a los futuros docentes y a los que están ya en ejercicio para que la enseñanza de la comprensión lectora no quede abogada a la lectura de las páginas de un libro de texto. Pretendemos que el profesorado se sienta comprometido con su formación, para poder generar en el aula pequeñas pedagogías que incrementen la comprensión lectora en las aulas.

8.6.2 Interrogantes que genera nuestro estudio

La decisión de llevar a cabo este estudio de caso fue a partir de la obtención de los resultados y el posterior análisis de la parte cuantitativa de nuestro estudio. Además era es esta clase donde se iba a llevar a cabo la lectura en voz alta por parte de las familias, a petición de las mismas y por decisión de la tutora. Por lo tanto, el objetivo fundamental de nuestro estudio era conocer si había otras estrategias en el aula para mejorar la comprensión lectora y describir algunas opiniones sobre esta temática y sobre la lectura en voz alta como posible estrategia en las aulas.

Nos interesaba analizar dicha temática desde la propia perspectiva de los protagonistas, es decir conocer sus propias opiniones, desde una visión vivencial y subjetiva.

A partir de la confección de nuestro estudio de casos, de la obtención de la información y de la interpretación de la misma, han surgido una serie de interrogantes que están ya en consonancia con posibles investigaciones futuras, y que a su vez se desarrollan posibles propuestas de mejora, las cuales son las siguientes:

8.6.2.1 ¿Cómo formar realmente a un docente para realizar prácticas educativas que generen comprensión lectora?

Una de las preguntas que no se podían olvidar al finalizar nuestro estudio es cómo se podría formar al profesorado en formación o en relación con su ejercicio para poder realizar prácticas que generen verdaderamente comprensión lectora. Así a primera vista parece ser una cuestión que va seguida de una respuesta bien sencilla sin embargo, parece ser algo mucho más complejo y difícil de llegar a responder, algo que está motivado por varias razones.

Una de ellas se centra en el concepto de la formación inicial donde los docentes se ven formados altamente por diversas asignaturas que en su mayoría abordan la temática de la didáctica en general. Asimismo la comprensión lectora parece dejarse a un lado, es decir que se aborda la temática del lenguaje desde la perspectiva de su adquisición. Pero no se abordan prácticas reales donde se reflejen una serie de pautas para comprender.

Uno de los temas que tenemos que entender es que la formación en dicha área parece tener un amplio carácter trasversal dentro de dichas asignaturas e incluso dentro de la formación permanente es decir en cuanto a lo referente a la formación continua.

Parece que la tradición en la formación de los docentes, los intereses de las políticas educativas y de las instituciones aún se mantienen rígidas y fijas en el mantenimiento de dicha formación.

Otra de las cuestiones es la necesidad de que los formadores estén realmente preparados para la importante acción a la que se enfrentan, por lo que han de conocer realmente un centro educativo y sobre todo establecer contactos con las aulas actuales y de esta menara conocer sus necesidades y sus posibilidades. Porque según Eirín, García y Montero (2009) parece ni que las expectativas motivacionales ni intelectuales de los docentes no se quedan colmadas, tampoco satisfechas. Y es algo que sin duda habrá que replantearse y ofrecerle a los docentes otras situaciones en relación con su propia formación que realmente favorezca su desarrollo profesional.

Si a esto unimos que enseñar a un docente pautas y estrategias para que a su vez éstos sean capaces de trasmitir dichas estrategias tampoco resulta tan fácil como parece, ya que requiere de una formación previa y necesita del establecimiento de la relación entre la teoría y la práctica sobre la comprensión lectora.

No obstante, podemos reflexionar sobre dicha cuestión y tratar de buscar estrategias y fórmulas ricas que calen en los docentes durante su periodo de formación tanto inicial como permanente. Para que de esta manera el profesional en educación se haga y se forje como tal en relación con dicha temática.

Los profesores de cualquier materia deben estar preparados para enfrentarse a diferentes situaciones relacionadas con la comprensión lectora, ya que estamos en una sociedad cambiante a la que hay que ir adaptándose, y que requiere de alumnado competente en torno a este ámbito. Además el hecho de estar en contacto con alumnos/as diversos hace poner el acento con más fuerza en la necesidad de la dotación de diversas estrategias que versen sobre nuestro tema. Esta idea, debe hacernos reflexionar y hacer que se desarrollen más a nivel profesional, pero ¿están realmente preparados/as para enfrentarse a este tipo de situaciones? ¿Se les ha ofrecido alguna preparación en relación a estas situaciones? Reflexiones como éstas, nos hacen ver que

nos queda mucho camino y que se precisa de una formación inicial y permanente de más calidad, esencialmente a nivel de la comprensión lectora.

8.6.2.2 ¿Qué hacer para que el profesorado se involucre en mejorar la comprensión lectora?

Desde esta perspectiva es importante que nos situemos ante la cuestión de cómo hacer que el profesorado se involucre profesionalmente para mejorar la comprensión lectora. No podemos olvidar que según la información obtenida durante este caso los profesores conocen la importancia de desarrollar esta competencia en el aula. Pero lo esencial radica en cómo hacemos para que realmente eso sea llevado a las aulas.

Los docentes entienden la necesidad de hacer estrategias para mejorar la comprensión lectora sin embargo lo trasladado a partir de este estudio es que en su mayoría no ponen en marcha diferentes pautas para desarrollarla sino que lo hacen manteniendo lecturas que el libro de texto ya impone. Incluso desarrollando solo cuestiones del tipo que nos vienen en dicho libro. Las cuales en gran medida suelen ser literales.

Pero podemos entender que tampoco a esta cuestión le caben respuestas simples o directas y que dependen de cada docente y que tampoco podemos generalizar.

Sabemos que enseñar supone un oficio altamente apasionante y rico en vivencias, pero que por otro lado supone un esfuerzo intenso, agotador y exhausto. Y tampoco podemos olvidarnos de que a su vez les hace trabajar bajo altos niveles de exigencia tanto al hecho de que los docentes han de enfrentarse a multitud de tareas diferentes, que la inspección no para de pedir documentación, las familias no paran de cuestionar o de influir en las funciones de los mismos y de que el alumnado presenta cada vez unas mayores dificultades. Si a junto estos componentes añadimos que el profesorado se enfrenta a múltiples contextos a los cuales ha de enfrentarse con total eficacia y rapidez. Y que además en muchas ocasiones no se recibe feed-back de su propio trabajo. Todo esto hace que los docentes realicen las mismas prácticas educativas o desarrollen la misma forma de enseñar.

Enseñar es ir más allá, es conocer a quién enseñamos. Es saber lo que tenemos que enseñar. Porque aprender, es un descubrimiento de la vida misma y no tiene porqué ser una mera trasmisión de sucesivos contenidos y pautas. Al aprendizaje hay que darle un sentido más real y cercano, y más aun si nos referimos a un alumnado con diferentes necesidades. En la enseñanza y su expresión se tiene que fomentar este proceso y ayudar a la formación de nuestros futuros alumnos y alumnas; este es el verdadero sentido que tiene que desarrollar en el ámbito educativo la comprensión lectora.

Un docente es aquel que ha de procurar que su alumnado se motive y se entusiasme con lo que aprende, además es capaz de aportar intelecto, se comprometa con su alumnado y muestra pasión cuando lleva a cabo su profesión diaria. Ser un profesional del mundo educativo implica estar en relación con la teoría sobre metodologías o estrategias para acercar los contenidos y también de ofrecer herramientas al alumnado que les ayuden a ser personas reflexivas, críticas y desenvueltas en la sociedad actual. Junto con esto, el docente ha de tener en cuenta que su responsabilidad profesional sin duda va mucho más allá de la trasmisión de un simple currículum (Day, 2006).

8.6.2.3 ¿Cómo apoyar al profesorado para relacionar la lectura en voz alta con la comprensión lectora?

Entendemos que es el es el docente, el motivador, el mediador, el facilitador y el vehículo para que se propicie la relación entre la lectura en voz alta y la comprensión lectora y para que de esta manera se posibilite un crecimiento integral del alumnado. Pero cuando estamos hablando de alumnos y alumnas no podemos olvidar que tenemos que tener en cuenta sus necesidades e intereses. y un hecho esencial, del cual no se puede mirar hacia otro lado, es la importancia de la comprensión lectora y la lectura en voz alta en la formación y en el desarrollo de dicho alumnado.

Pensamos que la tarea de aprender tiene que convertirse en una actividad que fomente el crecimiento tanto personal como intelectual de estos niños y niñas, es lo que significa una actividad en relación con la lectura en voz alta.

Por todo lo dicho anteriormente, mantenemos la idea de que pertenece a los docentes la responsabilidad de llevar a cabo una serie de estrategias tales como la lectura en voz alta en el aula para fomentar en dicho alumnado la capacidad de comprender a través de este método. Sin duda alguna es la Administración Educativa la que le corresponde acercar a los docentes las ayudas y el apoyo necesario para poder plantear dicha estrategia sin prisas y sin presión dentro de las aulas.

Es preciso entender que durante este proceso en el aula el docente precisa de una serie de ayudas y eso puede ser esencial para poder concretarlo en el aula y pueda relacionar la teoría que se establece en relación con la lectura en voz alta y la comprensión lectora y la práctica en la rutina diaria. Por ese motivo se debe exigir a la Administración Pública menos exigencia en torno a una serie de papeleos y más apoyo dentro de las aulas para el mantenimiento de una serie de estrategia facilitadoras de la comprensión a la hora de leer. Facilitando de este modo una adecuada y certera formación del profesional de la educación facilitando su implicación en este tema.

Sin embargo parece que la política educativa solo está interesada en la inversión de la puesta en marcha de una serie de evaluaciones de diagnóstico, las cuales no hacen más que agobiar a los docentes y de la que además, posteriormente no se traducen realmente en la obtención de verdaderas propuestas de mejora ni en los centros educativos ni en las aulas. Pero sin embargo, la Administración parece mirar hacia otro lado cuando se trata de llevar al aula presupuestos que formen al profesorado de forma más práctica en torno a esta cuestión.

Tal vez la razón seria en pensar cómo favorecer esta estrategia en el aula, podríamos planearnos la posibilidad de la movilidad entre el profesorado entre los distintos centros para conocer otras prácticas educativas y otras formas de llevar la lectura en voz alta a las aulas, sin que este hecho pudiese suponer un verdadero problema en los centro educativos. Aunque tenemos constancia de la existencia de licencias que se ofertan al profesorado o también el profesorado colaborador en la Universidad podemos platearnos si realmente estas prácticas hacen que los docentes conozcan las teorías existentes sobre la comprensión lectora o la lectura en voz alta y que sin lugar a dudas eso se pueda traducir en las clases con el alumnado.

8.6.2.4 ¿Cómo involucrar a las familias para fomentar la lectura en voz alta en diferentes contextos?

Por último, podemos plantearnos esta cuestión que nos resulta esencial una vez que ya estamos concluyendo con nuestro estudio y reflexionar acerca de cómo se puede hacer para que las familias se involucren en la lectura en voz alta tanto dentro como fuera del aula.

En relación con poder instaurara la lectura en voz alta por parte de las familias en el aula, es una actividad que depende de otra serie de factores y que no parece ser tan fácil como podemos llegar a suponer. La lectura en voz alta en las aulas requiere de un profesorado que esté dispuesto a llevarla a cabo dentro de este espacio educativo, además de horarios más flexibles, de un currículum menos cerrado, de un equipo directivo que apruebe estrategias innovadoras en el centro, de una Administración Educativa que realmente entienda las prioridades existentes en un aula y sobre todo de familias que estén dispuestas a leer al alumnado.

Otra de las razones que podemos destacar es la importancia que se versa por parte de las familias a que el alumnado termine el libro, y por lo tanto el profesorado se muestra presionado ante la multitud de actividades, festividades y celebraciones a las que ha de enfrentarse y que sin lugar a dudas les quita tiempo para realizar el llamado libro.

Sin embargo, la importancia que aún se le da a los libros en las aulas, deja mucho que desear si pretendemos que se lleven a cabo otra serie de actividades más enfocadas a las necesidades de los alumnos actuales. La enseñanza en la lectura no consiste en hacer que coloreen o hagan una determinada ficha o dibujo ya marcado y elaborado a través de la consecución de una actividades ya confeccionadas y que sin duda pueden resultar empobrecidas. La lectura en voz requiere de una actividad bien pensada y estudiada, si se decide poner en marcha en el aula. Ya que si queremos enseñar a comprender un texto y a leer con pasión, lo último que tenemos que hacer es dar el denominado libro de cualquier materia y que lo realicen sin más. De esta manera, solo conseguiremos que las láminas se sucedan una tras otra y en consecuencia, no se promueva el proceso de enseñanza – aprendizaje. Desde esta perspectiva, son los docentes, como tutores de los alumnos/as y promotores de unos modelos mediante los

cuales, los educandos van tomando y adquiriendo, sin darse cuenta y de una manera plausible la emoción que da escuchar leer a sus padres. Se crearán lazos afectivos y tendremos alumnos motivados en las aulas.

Durante la consecución de estas cuestiones, podemos darnos cuenta de que la formación de la lectura basada en oralidad por parte de las familias, no depende de los educandos. Sino de familias que tengan muy claro las prioridades en la educación de sus hijos y que no podemos olvidar que se trata principalmente de la lectura. De comprender lo que leemos y de vivir la lectura con pasión y con ganas.

Familias que tengan claro que la educación de sus hijos no depende de las cosas materiales o los regalos que les hagan a sus pequeños sino que hace falta mirar hacia la lectura con otros ojos. Entender que para comprender es necesario tener una adecuada base relacionada con la lectura.

También es necesario que se potencie su desarrollo integral y emocional a través de la escucha atenta y activa que su madre o padre hacen de un cuento o de cualquier historia. hacer que un niño o niña escuche a sus padres mientras leen le ayudará a capacitarle frente a un mundo cada vez más complejo y frente a multitareas que cada vez requieren de personas desenvueltas, capaces de enfrentarse a diferentes contextos.

Está en nuestras manos, enseñar a leer y hacerlo bien, y no solo es competencia de docentes y educadores, sino también de familias y de otros profesionales de la educación, ya que enseñar a leer y a comprender son procesos que requieren de la utilización y del conocimiento de la realidad lectora, de conocer diversas pautas y estrategias y sobre todo de facilitar el acceso a las familias al aula. E incluso de promover actividades que requieran el uso de la lectura en voz alta en las casas, y que se aporten más recursos a las familias que no disponen de los mismos. Así promover un futuro mejor desde la escuela o desde el hogar de un alumno.

CAPÍTULO 9- CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

CAPÍTULO 9- CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo primordial de esta investigación ha sido analizar y conocer la diferencia de la comprensión lectora en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria con respecto a la lectura en voz alta por parte de las familias. Este objetivo ha sido abordado desde diferentes perspectivas, una visión cuantitativa y otra cualitativa.

En esta investigación, nos interesa desarrollar la relación entre la comprensión lectora y la lectura en voz alta. Ambos conceptos suponen el eje principal de nuestro estudio y sobre los mismos se ha construido una metodología mixta, que ha sido elegida porque pensamos que es la que mejor aborda nuestra temática, ya que potencia la combinación de diferentes visiones dentro de la perspectiva investigadora.

La metodología mixta permite la consecución de varias finalidades, en este caso, nos planteamos la complementariedad en primera instancia, ya que pretendemos abarcar un mismo fenómeno, es decir, incidir en si la lectura en voz alta por parte de las familias mejora o no la comprensión lectora del alumnado del primer ciclo de Primaria. Asimismo, dentro de nuestro estudio destacamos el desarrollo como otro de los objetivos que se van a desarrollar dentro de la misma, a que potencia la visualización de diversos métodos, que a partir de los denominados resultados de un primer método motiven la consecución de otro segundo método. Por ese motivo, decidimos usar la metodología mixta, para tratar de explicar los resultados obtenidos durante la realización de los estudios cuasiexperimentales

Este trabajo se ha caracterizado por presentar una rigurosa fundamentación teórica, lo que creemos le ha aportado consistencia a dicho trabajo. Hemos pretendido conocer otras investigaciones, artículos, estudios, conferencias… para poder sustentar de teoría ambos estudios empíricos. Como bien sabemos los elementos teóricos han girado en la comprensión lectora, para ser más exactos hemos tratado de conceptualizar este concepto, de conocer modelos para enseñar a comprender en las aulas, de cómo es su aprendizaje y la comprensión de textos. Asimismo, hemos considerado la importancia de elaborar un capitulo teórico designado a la lectura en voz alta, en cuanto a su concepto, su aplicación, los beneficios que aporta y el fomento del gusto por la lectura.

9.1 Conclusiones finales y limitaciones de nuestra investigación

En este apartado nos ocupamos de plantear aquellas conclusiones obtenidas en nuestro trabajo. Para ello, vamos a destacar aquellos resultados y nociones que se han manifestado en dicho trabajo. Consecuentemente desarrollaremos las mismas y asimismo aportaremos unas propuestas de mejora. Aunque cada uno de los estudios presenta sus propias conclusiones, hemos creído conveniente potenciar aquellas ideas más importantes en las conclusiones de nuestra investigación mixta

La primera parte empírica se ha caracterizado por dos estudios cuasiexperimentales, donde se ha aplicado un tratamiento (la lectura en voz alta por las familias en las aulas) y se ha utilizado el PROLEC-R tanto en el pretest como el postest. De tal manera que el *Grupo Experimental 1* se ubica en 21,38% y el *Grupo Experimental 2* en 20,13%, ambos grupos presentan diferencias significativas con respecto al *Grupo de Control 1* con 13,62% y al *Grupo de Control 2 que* muestra un porcentaje de 12,88%, así se respondía al primer objetivo.

Para el segundo objetivo, analizar si existen diferencias o no en relación con la comprensión de textos expositivos y narrativos en estos alumnos encontramos diferencias significativas en ambos estudios.

Por lo que de ambos estudios cuasiexperimentales se ha obtenido que la comprensión lectora del primer ciclo de Primaria mejora con el tratamiento de la lectura en voz alta por parte de las familias. Aunque por otro lado, podemos ser conscientes de la existencia de variables extrañas, como el nivel socioeconómico de las familias, el hecho de que les pueden haber leído antes en sus casas, y que hayan podido influir en ambos estudios. Si a esto unimos que los datos obtenidos del primer estudio cuasiexperimental son más elevados que el segundo estudio cuasiexperiemntal, siendo de 1º de Primaria en comparación con los de 2º y que además se iba a llevar a cabo la lectura en voz alta por parte de las familias, a petición de las mismas. Estos hechos nos han llevado a continuar con la investigación, pero a partir de ese momento ya nos planteamos abordarla desde otra perspectiva.

En relación con la segunda parte empírica de nuestra investigación, nos hemos centrado en la realización de un estudio de casos, en el mismo centro educativo y con el aula de 2ºB, ya que despertó nuestro interés. Asimismo la profesora continuaba

realizando la lectura en voz alta por parte de las familias a petición de las mismas. Lo que consecuentemente nos ayudó a continuar investigando en torno a nuestro objetivo principal: incidir sobre si la lectura en voz alta por parte de los padres del alumnado del primer ciclo de Primaria y llevada a cabo en el aula mejora o no la comprensión lectora. Pero en este caso, no nos centramos en analizar sino más bien en conocer la realidad educativa y en profundizar sobre nuestra temática de estudio.

La lectura en voz alta por parte de las familias un camino por descubrir

Uno de los puntos fuertes de nuestra investigación se encuentra en la lectura en voz alta por parte de las familias. En este sentido, gracias a dicha investigación hemos abordado esta experiencia desde distintas perspectivas, una de ellas cuantitativa y la otra cualitativa.

Con esta metodología de carácter mixto hemos abordado dos caminos distintos de investigar pero que a la vez pueden complementarse. De hecho, el estudio de caso, fue llevado a cabo para poder explicar los datos de la primera parte.

En este sentido, no podemos concluir que esta experiencia realizada en ese momento en esta aula sea concluyente para explicar los datos, ya que la profundización con dicha experiencia, no iba encaminada a conseguir este objetivo, sino que pretendíamos conocer si en última instancia mejora la comprensión lectora.

De toda la información obtenida, tanto de la observación participante, como de las grabaciones, videos, cuestionarios y entrevistas y gracias al análisis realizado, podemos concluir que de la lectura en voz alta se derivan una serie de beneficios que quedan reflejados de la siguiente manera:

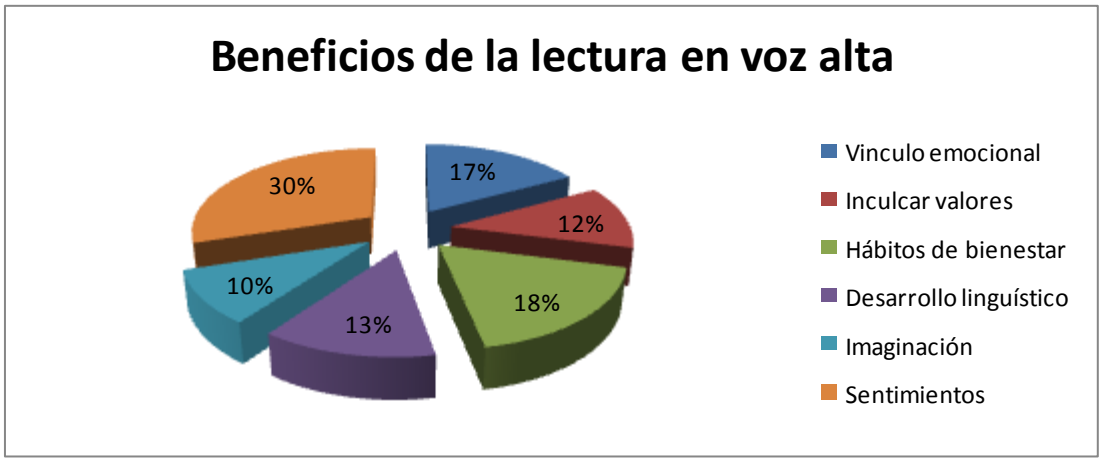


Gráfico 11. Beneficios de la lectura en voz alta por parte de las familias.
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, entendemos que estos son los beneficios que se destacan, según la interpretación realizada por los informantes. El primero de ellos se refiere a la categoría denominada sentimientos, entendiendo que incluimos la felicidad, reír o sentirse emocionado. El segundo se refiere al fomento de hábitos de bienestar, es decir, a trasmitir tranquilidad, a dormir más plácidamente. El tercero se dirige hacia el vínculo emocional que se crea entre la madre y el hijo cuando lee, ya que al pequeño le gusta oír a su progenitora mientras lee y de ahí que se manifiesten nociones acerca de compartir momentos juntos. El cuarto de los beneficios, en cambio, se centra en la mejora del desarrollo lingüístico, en este sentido, encontramos, la mejora del vocabulario, la gramática, la expresión oral y la escrita. El quinto hace alusión a inculcar valores, tales como la amistad, el respeto y la solidaridad. El sexto hace hincapié en el fomento de la imaginación, ya que piensan en los personajes de los cuentos y en sus vivencias.

Para concluir, podemos decir, que los informantes reconocen la importancia de la lectura en voz alta. Asimismo, las familias han disfrutado de la experiencia de compartir momentos con sus hijos en el aula, el profesorado ha alabado la iniciativa de la profesora y a algunos de ellos les gustaría mantener dicha experiencia. Sobre todo, hay que destacar la voz de los niños que sienten como disfrutan y son felices mientras se divierten en el aula con el resto de sus compañeros.

Pensamos por lo tanto, que este es el camino para potenciar los aprendizajes del alumnado, donde vivencien experiencias motivadoras, divertidas y emocionantes, según sus propias palabras.

La insuficiente formación inicial y permanente de los docentes

En esta investigación se ponen en evidencia una de las conclusiones que queremos destacar con respecto a la formación inicial y permanente de los docentes en relación con la comprensión lectora.

Para empezar podíamos situarnos en la formación universitaria recibida por los mismos en torno a nuestra temática. En este sentido, y a partir de la información obtenida, podemos concluir que es insuficiente para lograr un adecuado ejercicio profesional que verse sobre la comprensión lectora. Algunos de nuestros informantes reconocían ampliamente que en la Universidad no se dedica una asignatura íntegramente a la comprensión lectora o que los contenidos que se enseñan sobre este conocimiento son escasos. En su mayoría, nos hablan sobre el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que, para la mayoría de los docentes, con esta formación universitaria no se prepara para fomentar la comprensión lectora en las aulas y para ser más exactos, ni los conceptos, ni los contenidos ni tan siquiera el propio prácticum se acerca a la verdadera necesidad que presentan los alumnos en torno a la comprensión lectora.

Así que podríamos plantearnos cuáles son los posibles intereses de la Universidad y cuáles son los reales en las aulas. De este modo ya se comienza dando la espalda a la escuela y mirando hacia otro lado. La Universidad ha de observar a su alrededor, analizar la realidad educativa y establecer lazos que conecten con la misma. Tal vez, una de las posibles soluciones sería instaurar otro modelo de enseñanza universitaria donde se posibilite la intervención de especialistas en comprensión lectora y de profesionales en ejercicio que hayan llevado a cabo propuestas innovadoras en el aula relacionadas con esta temática.

Además es necesario que tanto la Universidad como la propia Administración educativa se impliquen realmente en esta problemática y se coordinen para llegar a

acuerdos en cuanto a la formación de los docentes y de su competencia para la enseñanza de la comprensión lectora.

La formación permanente es otra de las cuestiones que nos interesaría destacar por la necesidad de formar docentes para que después lo lleven a la práctica en sus rutinas diarias. Sin embargo, en palabras de los docentes y del equipo directivo del centro, esta formación no satisface las necesidades de los mismos, no les motivan, ni les enseñan prácticas que realmente encuentran innovadoras para ponerlas en marcha en las aulas.

Tal vez, ha llegado el momento de plantearse qué tipo de formación es la requerida por los docentes y cuál es la que actualmente se le está ofertando a los mismos. Los docentes han de ser escuchados y formados adecuadamente para fomentar la comprensión lectora en las aulas.

Políticas educativas alejadas de la realidad escolar

Durante las técnicas de recogida de información ha sido a relucir una serie de informaciones relacionadas con las políticas educativas. Desde la propia voz de los docentes, dichas políticas no responden realmente a las necesidades del alumnado y consecuentemente no están inmersas en la realidad escolar.

Para estos profesionales de la educación, las políticas se caracterizan por su inestabilidad incesante, sujetas al cambio político a nivel parlamentario, como si de un capricho se tratase.

Para los docentes estas leyes se mueven al gusto de la política española y en ningún momento se tiene en cuenta ni al alumnado ni a los propios profesionales, que notan como si se les estuviese mareando.

Asimismo, la mayoría de los docentes durante este estudio de casos han hecho alusión a la Administración educativa, y de cómo ésta carga de inmensa burocracia, la escuela. En palabras de los propios maestros y maestras de esta investigación, ellos no se definen como secretarios sino como educadores y docentes. Incluso algunos de ellos han manifestado su preocupación en relación con el tipo de Administración actual, que no para de exigir papeles y registros innecesarios, y sin embargo, no piensan en la

escasez de recursos en algunos centros o la falta de maestros en otros. De hecho, algunos docentes explican que rellenan demasiado papeleo.

Tal vez es el momento de establecer acuerdos sobre las políticas educativas, con el establecimiento de bases comunes y de no ser cambiadas según el criterio de unos o de otros. También es necesario e imprescindible contar con el profesorado para marcar dichas leyes ya que en la mayoría de los casos se encuentran muy alejados de la política educativa y se sienten desplazados, sintiendo que estas políticas solo serán movidas por los intereses económicos y políticos.

Ha llegado la hora de establecer un modelo educativo que contribuya a la verdadera representación de los maestros, y que a su vez promueva una mayor calidad del sistema educativo, con la finalidad primordial de responder a las demandas actuales de nuestra sociedad, especialmente a lo referido a la comprensión lectora.

En este sentido, la Administración educativa ha de procurar velar por los docentes, familias y el alumnado, para que se atiendan realmente a dichas demandas sociales, pero sin olvidarnos, que ha de ofrecer las mejores condiciones.

Facilitar un adecuado espacio, donde los docentes sean escuchados, se les deje de presionar con demasiada demanda burocrática, redefiniendo el modelo educativo o la intervención en este ámbito, es una de las reivindicaciones más prioritarias que realizamos desde esta investigación.

Los docentes se sienten comprometidos con la enseñanza de la comprensión lectora

Durante nuestra investigación hemos podido hallar una serie de nociones relacionadas con el compromiso hacia la enseñanza en primer lugar. Asimismo, hemos tratado de indagar aún más sobre la importancia que los docentes aportan a esta temática en las aulas o fuera de ellas.

En este sentido, hemos encontrado que la mayoría de los docentes se sienten preocupados por los bajos niveles que el alumnado presenta en cuanto a su comprensión se refiere. De esta manera, entienden la necesidad que impera en las aulas para mejorar dicha comprensión lectora.

Hemos podido observar, que los docentes sienten vocación para la enseñanza y que les preocupa que su alumnado aprenda, aunque las preocupaciones varían dependiendo de los años que este en la docencia o si es interino. En su mayoría, están implicados con la enseñanza del alumnado.

Además los docentes se ven expuestos a un desgaste emocional para ser aprobados por parte de la comunidad escolar y se sienten presionados para cumplir con los contenidos y con las exigencias que se les requieren.

Por otro lado, los docentes son conscientes de la importancia que tiene para poder desenvolverse en la sociedad actual, el hecho de que el alumnado se realmente capaz de comprender cualquier tipo de texto al que se enfrente. Sin embargo, y a pesar de estas interpretaciones hemos encontrado insuficiencia en cuanto a poner en marcha determinadas prácticas lectoras que incidan sobre la comprensión lectora de manera directa.

Sin embargo, cuando hemos indagado sobre que nos desarrollen sus mayores preocupaciones, y hemos planteado esta gráfica donde se exponen dichas preocupaciones, entre ellas, destacamos que el mayor porcentaje es el aprendizaje del alumnado, el segundo son las tareas burocráticas, posteriormente el clima del aula y finalmente el trato con los compañeros en el centro.

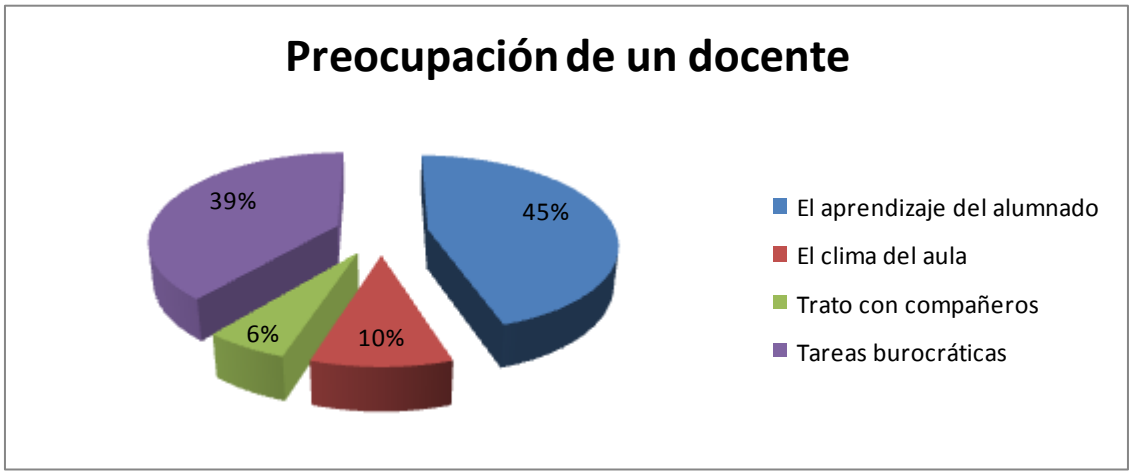


Gráfico 11. Preocupaciones de un docente.
Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias lectoras en el aula de 2ºB

Otro de los focos de interés de nuestro estudio de casos recae sobre el poder abordar el objetivo que nos planteábamos en un principio. Recordamos que consistía en intentar explicar los datos obtenidos durante la primera parte de nuestra investigación. Ya no entendíamos los elevados porcentajes del grupo de 1ºB en relación con el de 2ºB, siendo estos primeros más elevados que los segundos.

Una de las pautas que nos marcábamos era conocer si la tutora de esa aula, o los especialistas llevaban a cabo algunas estrategias relacionadas con la comprensión lectora.

Tras el análisis de los datos aportados por los informantes, o para ser más exactos a partir de las entrevistas, cuestionarios, listas de chequeo, la observación participante o las grabaciones en audio y en vídeo, podemos concluir que no se sigue ninguna metodología específica en el aula de 2ºB dirigida a la mejora de la comprensión lectora. Tampoco se lleva a cabo ningún programa lector en relación con esta temática.

Pero al indagar gracias a la utilización de estas técnicas de recogida de información, hemos observado que la tutora realiza dramatizaciones en algunas ocasiones y que también utiliza una marioneta para realizar la lectura de algunas historias o cuentos.

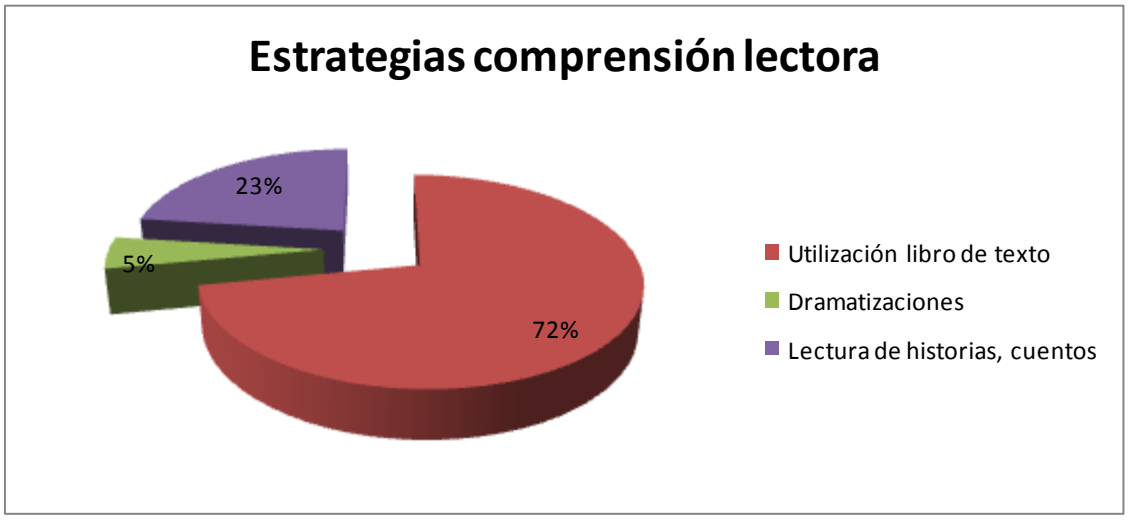


Gráfico 12. Estrategias de comprensión lectora.
Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, los especialistas no llevan ninguna estrategia para mejorar la comprensión lectora en el aula e incluso delegan esta función en la tutora del alumnado. En caso de realizar alguna actividad, la mayoría hacen hincapié en el uso del libro de clase, para leer los textos y responder a las cuestiones que vienen en el libro, realizando un uso de la comprensión lectora mayoritariamente escrita.

Asimismo, planeamos que en la clase existe un clima de aprendizaje motivado por una maestra que es capaz de conectar con su alumnado, que imprime carácter y que se ha ganado la confianza y el beneplácito de su alumnado. Según nuestra investigación, hemos podido destacar las habilidades que ha de poseer un docente para enseñar y potenciar la comprensión lectora, algo que ha sido respondido por el profesorado del centro, el equipo directivo y los integrantes del grupo de discusión. Obteniendo los siguientes resultados que podemos destacar:

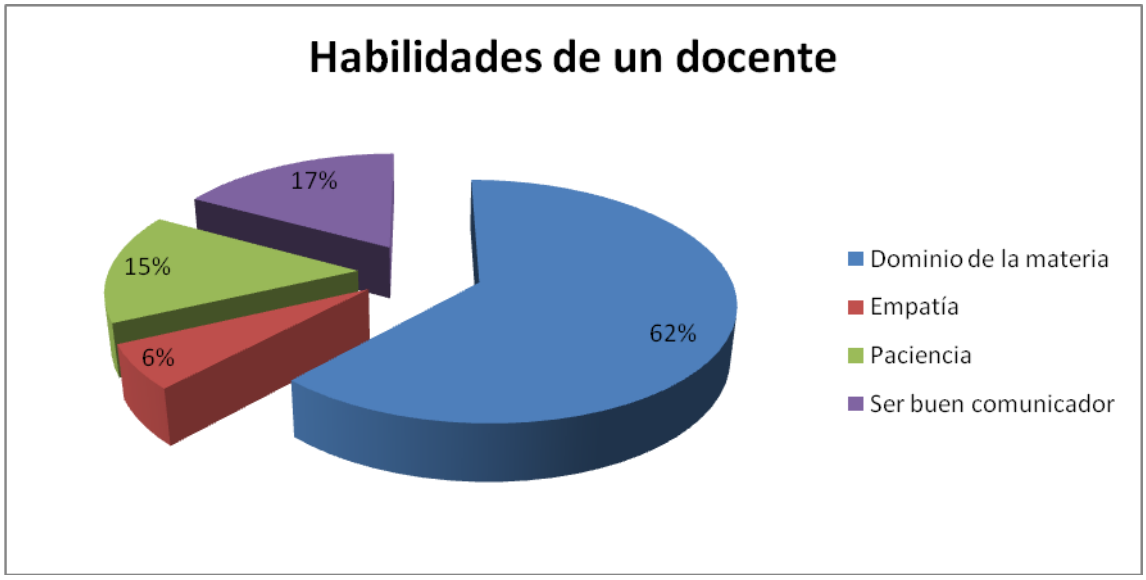


Gráfico 13. Habilidades de un docente.
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las habilidades de un docente se ha destacado en primer lugar el dominio de la materia para poder explicarlo al alumnado, en segundo lugar el hecho de ser un buen comunicador, seguidamente tal y como podemos observar en el gráfico anterior, se hace referencia a la paciencia y finalmente a la empatía. Estas características son las que los profesionales de la educación han destacado y resaltado como principales y relevantes para ser un buen docente de aula.

En este sentido, pensamos que la tutora posee muchas de estas características y que tal vez eso haga que su alumnado este más conectado con ella y con sus enseñanzas y rutinas diarias.

La enseñanza de la comprensión lectora sigue siendo un asunto pendiente

Una de las características más notorias de esta segunda parte empírica, ha sido la posibilidad de que las voces de los docentes, las familias y el alumnado sean escuchadas, ellos que son los verdaderos protagonistas de la realidad escolar.

Además una de las principales bazas que presenta nuestra investigación es el abordaje de nuestro objeto de estudio sin rodeos, sin maquillaje y con claridad.

Desde esta perspectiva, y movidos por esa intención, una de las conclusiones más importantes que sale a la luz, es que la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas sigue siendo un asunto pendiente.

Con esto pretendemos señalar, a partir de la información obtenida, que los docentes no mantienen actuaciones planificadas en relación con esta temática. Es decir, que las condiciones en las que se enseña a comprender, en la mayoría de los casos queda encomendada casi exclusivamente al libro de texto. Al menos durante nuestra investigación, es lo que nos ha apotrado la observación participante y las técnicas llevadas a cabo en el centro educativo.

Otra de las características de la enseñanza de la comprensión lectora que queremos destacar es la falta de consenso entre la mayoría de los maestros acerca de la puesta en marcha de una serie de estrategias que aborden realmente dicha enseñanza, por lo que hemos encontrado que cada docente trabaja su propia parcela de conocimiento, dejando dicha labor a la tutora del aula.

Esto, sinceramente, puede ser erróneo, ya que a nuestro parecer la comprensión lectora es un tema demasiado importante como para dejarlo solamente bajo la responsabilidad de esta docente. De esta manera, se está trabajando solo parcialmente.

En este sentido, pretendemos destacar que la enseñanza de la comprensión lectora se ha de implantar en un centro educativo bajo acuerdos y actuaciones de calidad. Desde esta investigación reivindicamos la implantación de estrategias

consensuadas y reconocidas por todos los docentes, para que sean llevadas a cabo por diferentes maestros aunque sean especialistas. Es responsabilidad de todos hace que el alumnado comprenda lo que lee, si no estaremos cayendo en los mismos errores una y otra vez.

Aunque los docentes viven en la sensación de no poder abarcar tanta materia, demasiados contenidos y celebraciones escolares, no se puede olvidar que la comprensión lectora es preferente y que un adecuado aprendizaje recaerá en el buen funcionamiento escolar del alumnado.

9.2 Líneas de proyección de nuestra investigación mixta

Desde la perspectiva educativa y pedagógica, nuestra investigación aporta algunas consideraciones que pueden ser relevantes e interesantes para las familias, pedagogos y sobre todo para docentes, para quienes deseen que la educación mejore y sea fructífera en una sociedad cada vez más compleja.

a) La integración de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para promover el éxito del alumnado en su rendimiento académico y su desarrollo integral como seres humanos.

b) La incorporación en el aula de estrategias encaminadas a la mejora de la comprensión lectora, las cuales sean enriquecedoras y estén encaminadas a favorecer el gusto por la lectura y el placer de sentarse frente a un libro. Evitando actividades reiterativas, memorísticas y de difícil ejecución para el alumnado, que supongan el abandono del hábito lector.

c) Fomentar la lectura en voz alta por parte de las familias tanto en el aula como en los hogares, para incentivar la comprensión oral y lectora, mejorar y enriquecer las prácticas educativas mediante esta estrategia beneficiosa en cuanto se discuten las cuestiones posteriores, y a la vez suponga un modelo que les guíe en la complicada tarea de llegar a convertirse en lector/a participante, crítico/a, pensador/a, activo/a, meditador/a y creativo/a.

d) Es importante concienciar a la comunidad educativa de la importancia de adquirir la competencia lingüística mediante estrategias vivenciales, motivadoras y lúdicas, a partir de programas que realmente incentiven la comprensión lectora de textos de forma eficaz.

e) Es urgente activar una serie de políticas nacionales e internacionales consensuadas, orientadas a fomentar la lectura y la comprensión lectora, como una herramienta certera para erradicar las dificultades en la resolución de problemas y promover que los/as jóvenes se desenvuelvan con mayor integración en el entorno.

f) La formación tanto de los futuros docentes como aquellos/as que están trabajando en instituciones educativas es esencial para la puesta en práctica de dichas estrategias. Por ese motivo, implica la actualización de la formación para innovar en el desarrollo profesional de los/as educadores/as en la implementación de actividades encaminadas hacia el propósito de que nos sirvan para seguir fomentando la afición por la lectura y de esta manera, se eleven los porcentajes en comprensión lectora.

g) Incentivar a los centros el trabajo compartido, consensuado y dialogado, en cuanto al desarrollo sistemático en el entrenamiento de estrategias de comprensión lectora. Donde se realicen reuniones continuadas, las cuales, supongan un cambio de metodología, de actividades, de objetivos, y que en última instancia quede realmente reflejado en el Proyecto de Centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., de Beni R. y Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender*. Buenos Aires: Paidós.

Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., y Beeler, T. (1998). Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum. Baltimore: Brookes Publishing. En R Flórez, M. Restrepo y P. Schwanenflugel (2009). *Promoción del alfabetismo y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. Avances en Psicología Latinoamericana, 37*(1), 79-96.

Adams, M.J. (1982). Models of reading. In J.F. Le Ny y W.Kintsch (Eds.), *Language and comprehension* (pp.23-42). Amsterdam: North Holland.

Agencia de evaluación andaluza (2014). *Cuadernillo de Escritura, cálculo y lectura de Andalucía.* Andalucía: Conserjería de Educación, cultura y deporte

Aguilera, J. (1891). *Lectura en alta voz: conferencia pedagógica*. Granada: Indalecio Ventura.

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos, en *Lectura y vida, 26,* 22-31.

Alcántara, M. (2009). La importancia de la lectura en voz alta. *Innovación y Experiencias educativas, 46,* 43-52.

Alegría, J; Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia, 340,* 32-43.

Alliende, F., Condemarín, M., y Milicic, N. (2004). *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva.* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.

Alonso, C., Gallego D., Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Alonso-Tapia, J., Carriedo, N., y Mateos, M. (1992). Batería IDEPA. En J. Alonso-Tapia (Ed.) *Leer, comprender y pensar* (). Madrid: CIDE.

Alonso-Tapia, J., Carriedo, N., y Mateos, M. (1992). Batería SURCO. En J. Alonso-Tapia (Ed.) *Leer, comprender y pensar* (). Madrid: CIDE.

Álzate, T., Ramírez, A., Piedrahita, C. y Astaiza, D. (2008). Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la lectura, en *Revista Iberoamericana de Educación, 47,* 23-32.

Amaya, R. (1994). La educación formal en el contexto familiar: implicaciones educativas institucionalizadas, en *Revista Complutense de Educación, 5,* 233-248.

Anderson, R. y Pearson, P. (1984). A schema- theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. Pearson (Ed.) (1984). *Handbook of reading research* (p.255-291). Nueva York: Longman.

Ansalone, C., Gallelli, G. y Salles, N. *(1997). Leer y producir textos en el Primer Ciclo. Geema: Argentina.*

Antonini, M. y Pino, J. (1991). Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Arancibia, B., Bizama, M. y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Signos, 45*(80), 236-256.

Ardila, R. (2001). *Psicología del aprendizaje*. Buenos Aires: siglo XXI.

Areiza Londoño, R. y Henao Restrepo, L. (2000). Memoria a largo plazo y comprensión lectora. *Revista de Ciencias Humanas, 18,* 42-53.

Argudín, Y. y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós: Barcelona.

Aristóteles (449 a. C.), *De la memoria y la reminiscencia*. Madrid: Paidós.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Arranz, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo, en *Pixel-Bit,Revista de medios y educación, 26,*79-88.

Artiles, C. y Jiménez, J.E. (Coords.) (2011). EGRA. Prueba para la evaluación inicial de la lectura. En C. Artiles y J.E. (Coords.). *Normativización de instrumentos para la detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado con TDAH o con DEA* (pp. 45-70). Canarias: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bachman, L. (1995). *Competencia comunicativa: documento básico de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Ball, S. (1988). *La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control*. Madrid: Narcea.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Paidós.

Barquin, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M. y Serván, M. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12(1), 320-339.*

Barrio, J.M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación, 6*, 159-184.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar? *Revista de Innovación Educativa, 20*, 7-36.

Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula).*Visor: Madrid.

Bazán, A., Rojas Borboa, G. y Guirardo, M. (2000). Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *30*(2), 115-132.

Belinchón, M., Igoa, J. y Rivére, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Bennett, R. E. (1993). On the meanings of constructed response. En R.E. Bennett & W.C. Ward (Eds.), *Constructions vs. Choice in Cognitive Measurement: Issues in Constructed Response, Performance Testing, and Portfolio Assessment*, (pp.1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bermúdez, M. (2012). Competencia literaria y literatura infantil y juvenil: una lectura del canon, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 60*, 92-101.

Bernabeu, J, (2003). La lectura ¿compleja actividad de conocimiento?, en *Intralingüística, 14*, 151-160.

Bernández, M. (2003), "¿Para qué leer?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(17), 125-128.

Bernard, J. A. (1998). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.

Betthelheim, B. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.

Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanche-Benveniste, C. (2000). Syntactic difficulties and reading. *Journal for the Study of Education and Development, 23*, 89.

Blanco, E. (1998). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario, *Revista Electrónica de Didáctica, 3*, 1-15.

Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio, 6*, 245-256.

Blythe, T. y Perkins, D. (1999). Comprender la comprensión. En Blythe, T. (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 46: 19-35.

Bowers, P. y Wolf, M. (1993). Theoretical links between naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. 5*: 69-85.

Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos, 28*, 165-177.

Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos, 30*, 7-19.

Bronckart (1985) en Lomas, C., Osorio, A. y Tusón, A. (1996). Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la Lengua. *Signos Lengua, 7*: 26-53.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimento en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós. En E. Treviño., H. Pedroza; G. Pérez., P. Ramírez., G. Ramos y G. Treviño (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria.* Madrid: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Brown, A.L. y Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K.McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice.* Cambridge: MIT Press/Bradford Books.

Brown, A.L. y Campione, J.C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble y R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289–325). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bruner, J.S. (1966). *Tomard a theory of instruction*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Bullido, E., Serrano, A. y Vico, S. (2011). Cómo mejorar la comprensión lectora a partir de estrategias de aprendizaje en alumnado de 6º de Primaria, *AELFA, 11*(3), 68-72.

Byinton, C., Hobson, W., Olson, L., Torres-Nielsen, G., Winter, K., Ortiz, K. y Buchi, K. (2008). The good habit of reading: Parental reactions to an enhanced Reach Out and Read program in a clinic for the underserved, in *Journal of Health Care for the Poor and Underserved,* 19: 363-368.

Cairney, T. (1992).*Enseñanza de la comprensión lectora.* Morata: Madrid.

Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes.* Madrid: Wolters Kluwer.

Calero, J. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español.* Madrid: Ministerio de Educación Política social y deporte.

Calonje, P. (2007). Especial: lectura en voz alta, en *Educación y biblioteca*, 157.

Campbell, D. y Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand-McNally.

Camps, A. y Colomer, T. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Madrid: Celeste.

Canals, R., Carbonell, F., Estaún, S. y Añaños, E. (1988). *Pruebas psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales*. Barcelona: Onda.

Canyelles, A. (2012). El placer de leer, el placer de escuchar, en *Cuadernos de Pedagogía*, 423: 64-66

Carabaña, J. (2004). Educación y movilidad. En Calero, J. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación Política social y deporte.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carrasco, A. (2000). Leer, leyendo, lectura. *Revista mexicana de Investigación Educativa, 5*(9), 169-171.

Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(17), 129-142.

Carrasco, A. (2003).Materiales de lectura para la lectura de la Biblioteca para la actualización del maestro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(17), 151-157.

Carriedo, N., y Tapia, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora.* Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.

Casanova, M.ª A. (1995). Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Tendencias actuales. *Cuadernos de Pedagogía, 235*: 8-11.

Casas, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y pensamiento, 7*(15), 9-24.

Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). El comentario de texto en el enfoque comunicativo. *Revista especializada de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua, 22*, 7-16,

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta, en *Peonza: Revista de Literatura Infantil y juvenil*, 82: 21-32.

Catalá, G., Catalá, M., Molina E., y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. Barcelona: Graó.

Cázares, F. (2005). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica.* México: Trillas.

Cebreiro, B. y Fernández, M. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador; Rodríguez, J. y Bolívar, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (665-668). Málaga: Aljibe.*

Celis, M. (2010). Diagnóstico y desarrollo de competencias docentes en el sistema escolar. Resultados de una experiencia preliminar con el modelo de gestión escolar de Fundación Chile, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 287-302.

Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, 3,* 99-111.

Cerdán, R. (2007). Estrategias de lectura y contestación a preguntas con textos múltiples: un estudio de pensamiento en voz alta, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development,* 30: 55-72.

Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Charmeux, E. (1992). *Como fomentar los hábitos de la lectura.* Barcelona: CEAC.

Cirianni, G. y Peregrina, L.M. (2007). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Colihue.

Cirino, F. (2007). Efectos de la Estrategia en la Instrucción. *Transactions of ESMA, 15*(30), 23-56.

Coll, C. (2014). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje, 11*(41), 43-67.

Colomer, T. y Duran, T. (2008). Primeras literaturas. *Alhucema, Revista Internacional de Teatro y Literatura, 22*, 235-249.

Confucio (2009). *Analectas*. Madrid: Edaf.

Conquet, A. (1966). Saber leer. *Revista la Educación Nacional, 27*, 20-22.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado, 68,* 61-81.

Cook, T. y Campbell, D. (1979). Quasi-experimention: Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago, IL: Rand McNally.

Cooper, J. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Cooper, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Madrid: Visor-MEC.

Corzo, J. (2007). Lectura en voz alta, en *Educar*, 38.

Costa, M., Marco, F., Montón, M.J., Quer, M., Salas, E., y Valls, T. (1989). *Pruebas pedagógicas graduadas para Preescolar y ciclo inicia*l. Madrid: Visor.

Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta, en el hogar y en la escuela, a favor de niños y niñas, en *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, 2*, 53-66.

Cremades, R. (2008). Posibilidades creativas de la lectura en voz alta. Primeras noticias, en *Revista Literaria, 238*, 13-20.

Crespo, N. y Peronard, M. (1999). El conocimiento metacomprensivo en los primeros años escolares. *Revista Signos, 45*, 103-119.

Crespo, V. (1996). La lectura en voz alta: una habilidad didáctica y comunicativa para la formación del maestro, en *Docencia e Investigación: Revista de la escuela universitaria de Toledo, 6*, 29-40.

Creswell, J. W., y Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cuadrado, J. (2010). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria. *Innovación y Experiencias Educativas, 29*,45-67.

Cubels, F. (1989). Velocidad lectora y comprensión lectora: un modelo de programación por objetivos, en *Comunidad Educativa, 169,* 19-24.

Cuesta, C. (2012). La enseñanza de la literatura y las órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica, 15*(2), 42-56.

Cuetos, F. (1993). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Cuetos, F. (2000). Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura. Madrid: Cisspraxis.

Cuetos, F., Rodríguez, V. y Ruano, E. (2007). *Batería de Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria PROLEC-Revisado.* Madrid: TEA.

Cuetos, F., Rodríguez, V. y Ruano, E. (1996). *Batería de Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria PROLEC.* Madrid: TEA.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.

De la Cruz, M.V. (1999). *ECL. Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA.

De los Reyas, C; Lewis, S; Mendoza, C., Neira, D.; León, A. y Peña, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla. *Psicología del Caribe, 22,* 14-28.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas.* Madrid: Aljibe.

Defior, S., Gottheil B., Fonseca, L., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Graciela, R., y Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Madrid: Paidós.

Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.

Díaz, A. (2001). El debate por la lectura. Entre lo simple y la planeación. *Perfiles Educativos*, *23*(92), 2-5.

Diener, M; Hobson-Rohrer, W. y Byington, C. (2012). Kindergarten readiness and performance of latino children participating in Reach Out and Read, in *Journal of Community Medicine and Health Education*, *2*, 133.

Doise, W. (1975). Social interaction and the developmentaf cognitive operations. *European journal of Social Psychology, 5*(3), 13-24.

Dubois, M. (1989). *El proceso de la lectura de la teoría a la práctica.* Buenos Aires: Aique.

Duursma, E; Agustyn, M. y Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child, 93*(7), 1-4.

Echegoyen, J. (2000). *Historia de la Filosofía. Filosofía Medieval y Moderna*. Madrid: Edinumen.

Echevarría, K. (2007). La lectura empieza por casa. Trabajar con las familias la promoción de la lectura, *Lectura y Vida, 3*, 66-69.

Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(1), 1-15. .

Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *7*, 18-25.

Escudero, J.M. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Currículum y formación del profesorado, 9(1)*, 24-32.

Eurydice (2002): Teacher supply and demand at general lower secondary level. In *etnolingüística y sociolingüística, 52*, 1-8.

Evans, M. y Shaw, D. (2008). Home Grown for reading:Parental Contributions to young children's emergent Literacy and word recognition. *Canadian Psychology, 49*(*2*), 89-95.

Falzatev (2012, 15 de agosto). Como elaborar listas de chequeo. Descargado de desde: http://cgeconsultoria.com/como-elaborar-listas-de-chequeo/Feito, R, y Domínguez, J. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.

Feldman, D. (1992). Audición cortical, lectura y escritura. En M. Lebrero (Coord.). (1992). *Como formar buenos lectores. Lectura y escritura diferentes perspectivas.* Madrid: Escuela Española.

Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.

Fernández, J. (1985). Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua, en *Didáctica de Lengua y Literatura,* 26.

Fernández, M. (1995). *La profesionalización docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Méjico: S XXI.

Ferreiro, E. (1982).*Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: S XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo XXI.

Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M., y Sampedro, B. (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana, 1*(1), 45-56.

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice- Hall.

Flavell, J. H. (1971). First's disscusants comments. What is memory development the development of? *Human Development. 14*, 272-278.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Comps,), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, 37*(1), 79-96.

Foucambert, J. (1976). *Mañana serán lectores… si así lo queremos.* Valencia: Edicinco.

Fox, M. (2003). *Leer como por arte de magia. Cómo enseñar a tu hijo a leer en edad preescolar y otros milagros de la lectura en voz alta*. Barcelona: Paidós.

Frederickson, J. (1984). The Comprehensiveness of Strategic Decision Processes: Extension, Observations, Future Directions. *The Academy of Management Journal*, *27*(3), 445-466.

Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. Nueva Cork: Harper & Row.

Fries, C. (1962). *Linguistic and reading.* New York: Holt, Rinehart y Winston.

Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gagné, R.M. y Glaser, R. (1987). *Foundations in learning research, en Instructional technology: foundations*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc Publishers.

Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.

Galera Noguera, F. (2003). El currículum de la lengua y la literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación. En A. Mendoza (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp.125-171). Madrid: Prentice Hall.

Galicia, J. C. y Villuendas, E. R. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la Educación Superior, 40,* 157-159.

Gallardo, I. (2008). Leer por placer en los colegios: ¿misión imposible? *Actualidades Investigativas en Educación, 8,* 1-12.

Gallego, D. y Ongallo, C. (2003). *Conocimiento y Gestión*. Madrid: Pearsons Prentice Hall.

Galve, J.L., Ramos, J.L., Dioses, A.S. y Abregú, L.F. (2010). *ECLE. Pruebas de evaluación de las competencias de la comprensión lectora*. Madrid: EOS.

García, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

García, J. (1987). Notas para una propuesta sobre las relaciones entre familia y educación: rol de los padres en el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora. *Revista de Psicología*, 5(2), 132-144.

García, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

García, J., González, D y García, B. (2012). *EVALEC. Batería para la Evaluación de la comprensión lectora.* Madrid: EOS.

García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta por competencias, en *Revista de Educación*, 4: 531-555.

García. J., Elosúa. Mª., Gutiérrez. J., Gárate. M. (2004). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

Garner, R. y Krauss, C. (1982). Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviors, in *Educational Research Quarterly*, *6*, 5-12.

Garrett, C. S. (2000). *Narrative vs. Expository Texts: Water in África. En Educational Resources Information Center (ERIC)*. Estados Unidos: Departamento de Educación, Instituto de Ciencias de la Educación.

Gasol, A. y Aránega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora.* Barcelona: Edebé.

Gasol, A., Moras, T. y Aller. A. (2004). *Los hábitos de la lectura. Aprendizaje y motivación.* Madrid: CEAC.

Giardenelli, M. (2006). *Volver a leer*. Buenos Aires: Edhasa.

Giner, S. (2008). *Historia del pensamiento social*. Madrid: Ariel.

Giordan, A. (1989). *An allosteric learning model*. Moscú: Actes.

Giordan, A. (1995). Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿Más allá del constructivismo? *Perspectivas, 25*(1), 234-246.

Giordan, A. y De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir.* París: Delachaux.

Giovanni, P. (2005). *Comprensión de textos escritos.* Buenos Aires: Eudeba.

Giovannini, A. (1996). La comprensión lectora. Profesor en acción. Madrid: Edelsa.

Girón, M. y Vallejo, M. (1992). *Producción e interpretación textual.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goldin, D., Castorina, J. y Torres, R. (1989). Cultura escrita y educación-conversaciones con Emilia Ferreiro, en *Fondo de Cultura Económica Mexicana*, 1-9.

Goldman, Susan y Bizans, Gay (2002). Toward a functional analysis of scientific genres implications for understanding learning processes. En A. Gaesser; J. León y J. Otero (Coords.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 19-50). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Gomes, R. (2003). *Análisis de datos en la investigación*. Buenos Aires: Editorial S.

Gómez (2009). Plan de fomento a la lectura: la participación de los padres de familia como promotores de la lectura. *Segunda parte*, 169, 50-55.

Gómez, A. (2007). Leer bien y mejor para saber más. Estrategias y acciones en la institución educativa para elevar el nivel de lectura de los niños y jóvenes de

educación básica de tres municipios del estado de colima. *Educación, 146*, 42-47.

Gómez, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(39), 1017-1053.

Gómez, A. y Murga, M. ª A. (2009). *Escenarios de innovación e investigación educativa.* Madrid: Universitas.

Gómez, M. (2012). *Actitudes afectivas en la familia y su influencia sobre el desarrollo de las habilidades lectoras en niños de segundo año de básica.* Madrid: Universidad de Ciencias Psicológicas.

Gómez, S. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comprensión, en *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 3*, 27-36.

González M. C. (2006). *Taller de lectoescritura*. Medellín: Udea.

González, A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.

González, M.T. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Profesorado, 1*(2), 45-54.

González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus, 2*, 279-309.

González-Pienda, J. A., González, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación.* Madrid: Pirámide.

Goodman, K. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur y T. Quinn (Eds.), *The Psychology of second language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Goodman. K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Madrid: Paidós.

Gordon, H. y Bower, E. (1989). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.

Gordon, W. (2010). Shared Reading in the middle and High School years. *The Meanig Makers, 163*, 1-13.

Gough, P.B. (1972). One second of reading. En H. Singer y R. Ruddell (Eds.), *Theoretial models and processes of reading.* Newark: Del. IRA.

Gracian, B. (1639). *El Héroe*. Zaragoaza: Adolphe Coster

Gray, W. (1957). *La enseñanza de la lectura y de la escritura: un estudio internacional*. París: Unesco.

Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambriege: Cambriege University Prees.

Guerra, J. (2003). Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *6*(2), 12-25.

Guevara, Y., López, A., García, A., Delgado, U., Hermosillo, A.y Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *13*(037), 573-597.

Gutiérrez, R. (1986). *Psicología y aprendizaje de las ciencias. El modelo de Ausubel*. Madrid: Departamento de Ciencias.

Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación, en *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado,* 14: 151-163.

Guzmán, M. (2008). Despierta la creatividad de tu alumnado. *Revista Digital Transversalidad educativa, 2*, 28-139.

Hall, Kendra y Sabey, Brenda (2007). Focus on the facts: Using informational texts effectively in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *35*(3), 261-268.

Hammersley, M. y Altkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.

Hernández, A. (2001).La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O.: Diseño y desarrollo de tres programas de instrucción. *Bordón*, *53*(1), 53-71.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Hilgar, E y Bower, G. (1980). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.

Hockly, N. (2004). *Observación e investigación en el aula*. Barcelona: fundación Universitaria Iberoamericana.

Holland, J. y Skinner, B.(1961). *The analysis of behavior*. Toronto: McGraw Hill.

Holmes, B. (1983). A confirmation strategy for improving poor reader ability to answer inferencial questions, in *the Reading Teacher, 2*, 144-150.

Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Berkshire: Ardingly House.

Hopckins, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor.* Barcelona: PPU.

Host, V. (1977). Place de procedure d'apprentissage spontané dans la formation scientifique. *Bulletin de Linison Section Sciences, 17,* 234-137.

Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación, en *Antología de estudios de*

Ibañez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En M. Latiesa (Ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social* (p.53-82). *Ensayos típicos,* Universidad de Granada.

Imbernón, F. (Coord.) (2002). *Cinco Ciudanías para la educación*. Barcelona: Graó Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121-1134.

Inostroza de Celis, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. UNESCO.

Irrazábal, N.y Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 3*(3), 33-55.

Irwin, F. (1986). *Teching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice-Hall.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research,57*(1), 1-50.

Jiménez, E. (2013). La comprensión lectora. *Revista Libro Abierto,* 14-29.

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Revista Investigaciones sobre Lectura, 1*, 65-74.

Jiménez, J. (2004). *Método para el desarrollo de la comprensión lectora*. Madrid: La Tierra.

Johnson, A. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*. Buenos Aires: Troquel.

Jolibert, J. (1992). *Formar niños productores de textos*. Santiago: Dolmen.

Jornet, G. (2011). *Propuesta de enseñanza: lectura y literatura*. Córdoba: Ansenuza,

Jouni, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas, 13,* 95-114.

Jurado, M. (2009). La comprensión lectora como base del conocimiento en la educación. *Revista Educación y Humanismo, 16,* 99-104.

Just, T. y Sánchez, A. (2000). Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida, *Nueva época*, *4*(8), 77-88.

Keefe, J. (1988) *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje*. Reston: Asociación Nacional de Principal de Escuela de Secundaria.

Kepa Ossoro, I. (2003). Sobre el poder del libro y la lectura. Cuadernos de literatura infantil y juvenil. *Primeras noticias, 16*(161), 20-27.

Kepa Ossoro, I. (2004). Derecho del niño entorno a la lectura. *Aula libre, 82*, 7-13.

Kepa Ossoro, I. (2004). El poder del libro y la lectura: aires de libertad para el pensamiento cautivo. *Primeras noticias, 201*, 21-30.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning inmemory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Kintsch, W. (2004). The Construction-integration Model of Text Comprehension and its Implication for Instruction. En R. B. Rudell y N. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp.1270 – 1328). Newark: International Reading Association.

Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review 85*(5),363 – 394.

Knowles, S., Holton, F. y Swanson A. (2001). *Andragogía, El Aprendizaje de los Adultos*. México: Oxford.

Kolb, B. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kolb, B. y Whishaw, Q. (1999). *Fundamentals of human Neuropsychology. Language*. United States of America: W. H. Freeman and Company worth Publishers.

Krueger, R.A. (1991) *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.

Kruger y Dunning (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura.

Laberge, D. y Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretial models and processes of reading*. Newark: Del. IRA.

Laguna, M. (1997). Leer textos narrativos. *Realidad y ficción*, 2-16.

Laín, P. (1999). *Qué es el hombre: evolución y sentido de la vida.* Madrid: Triascastela.

Larrañaga, E. y Yubero, S. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. *Revista: Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 6*, 7-20.

Latorre, A. (1992). El *maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

Lázaro, A. (1996). *Prueba de comprensión lectora*. Madrid: TEA

León, J. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje, 56,* 77-92.

León, J., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA.

Leoni, S. *(2012). La importancia de la lectura en una sociedad tecnologizada. Descargado de* http://www.eumed.net/rev/cccss/20/.

Lerner de Zunino, D. (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Revista de Tecnología Educativa, 9*(3), 221-230.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: un análisis didáctico. *Lectura y vida, 3*, 6-19.

Lerner, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de cultura.

Lipson, M.(1984). Some unexpected issus in prior knowledge an comprehension according, in *The Reading Teacher,* 5.

Locke, J. (1689). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Paidós.

Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education*. Oxford: Clarendon.

Lomas, C. y Osorio, A. (1992). Modelos teóricos y enfoques didácticos en el currículum de Lengua. *Cuadernos de Pedagogía*, *203*, 64-67.

Lomas, C., Osorio, A. y Tusón, A. (1996). Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la Lengua. *Signos Lengua, 7*, 26-53.

López, G. y Arciniegas, L. (2015). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos Lomas, C. y Osorio, A. (1991). Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la Lengua. *Signos Lengua*, *5*, 22-29.

López-Higes, R., Mayoral, J.A., y Villoria, C. (2002). *Batería de evaluación de la lectura*. Madrid: Psymtéc.

Luengo, M. y Gutiérrez. P. (2008). La lectura en voz alta: algunas posibles respuestas a los interrogantes que se plantean en la formación del profesorado. *Signos Lengua*, 41-52.

Luque, J; Santamaría, C; Martín, J. y García, J. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *74*, 67-82.

Maclean, R. (1988). Two paradoxes of phonics, in *The Reading Teacher*, 6: 514-520.

MacNamara, D. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos, 19,* 1-30.

Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(*56), 113-139.

Maestre, J. (2005). *Comprensión lectora MELECU: primer curso de primaria*. Valencia: Promolibro.

Maestre, J. (2008). *Cuentos para la comprensión lectora*. Archidona: Aljibe.

Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.

Margallo, A.M. (2009). Lectura como escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar. *Revista Latinoamericana de Lectura, 30*(3), 44-55.

Martin, R. y Romani, C. (1994). Verbal working memory and sentence comprehension: A multicomponents view. *Neuropsychology. 8*, 506-523.

Martínez, A. y Rodríguez, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 3*(4), 77-87.

Martínez, J. (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.

Martínez, J. (2004). El valor de la lectura como instrumento. *Puertas de la lectura*, *17*, 80-91.

Mata, J. (2004). *Cómo mirar la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector.* Barcelona: Graó.

Mata, J. (2012). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.

Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, *58*, 49-59.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE.

Maturano, C., Soliveres, María y Macías, Asención. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, *20* (3), 415-425.

Maurois, A. (1945). *La máquina para leer los pensamientos: relatos*. Buenos Aires: Anaconda.

Maxwell, J. A. (1996). Qualitive research desing. *Publications*, 1-13.

Mayorga J. (2008). Mi padre lee en voz alta, en *Participación Educativa*, *8,* 139-141.

McGuigan, F. (1996). *Psicología experimental, métodos de la investigación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

MEC (1992). DECRETO 105/92 de 9 de junio de 1992, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes de la Educación Primaria en Andalucía.

MEC (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo.

MEC (2006). REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Primaria.

MEC (2007). DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

MEC (2007). LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.

MEC (2007). ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. BOE núm. 173.

MEC (2012). Plan Nacional de lectura.

Medina, A. y Gajardo, A.M. (2009). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) 5º a 8º*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Medina, A., y Gajardo, A.M. (2006). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos.* Santiago: UC.

Mélen, M. y Borreux, N. (1999). Incidence d'un entraînement à la métacognition sur des compétences-seuils relatives à la résolution de problèmes mathématiques dans l'enseignement secondaire spécial de forme 3. *Informations Pédagogiques*, *45*, 33-54.

Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación,* 237-262.

Méndez, S. (2000). La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios. *Revista de Educación. 24*(1), 89-105.

Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y texto literaria: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educativa*, 141-155.

Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista de Educación, 30*(1), 141-155.

Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Mercer, N. y Coll, C. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación enseñanza y aprendizaje.

Molina, E. (1986). *La investigación en el aula: un ejemplo sobre expresión creativa*. Granada: Universidad de Granada.

Molina, S. (1995). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.

Molinari, C. y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y Procesos cognitivos,10,* 163-183.

Monar, M. (2012). Promoción de la lectura en el marco educativo. *Revista: Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 8,* 67-74.

Monroy, J. y Gómez, B, (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6*(16), 37-42.

Monte, A. (2012). Guía de recursos sobre lectura, escritura y bibliotecas escolares, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *60,* 54-64.

Morais, J. (1994). *L´art de lire*. París: Odile Jacobs.

Morales, A. y Collado, P. (2000). Concepto, interrogantes y valores leídos. En Gervilla, E. y Soriano, A. (Coords.), *La educación de hoy* (pp.39-5).Madrid: Paidós.

Moreiro, J. (2001). *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Buenos aires: EDAF.

Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. *Contextos educativos, 4*, 177-196.

Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisiscion de los hábitos lectores. *Portularia, 2*, 309-324.

Morles. A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura, en *Lectura y vida*, *23*, 1-10.

Mugny, G. y Perez, J. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.

Müller, M (2001). *Aprender para ser. Principios de Psicopedagogía Clínica*. Buenos Aires: Bonum.

Navarro, M. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos de Primaria. *Revista de Filología y su Didáctica, 24*, 565-582.

Needlman, R; Toker, K; Dreyer , B; Klass, P. y Mendelsohn, A. (2005). Effectiveness of primary care intervention to support reading aloud: a multicenter evaluation. *Ambulatory Pediatrics, 5*, 209-215.

Nieto, S. (201 0). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dyckinson.

Novak, J.D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Núñez Delgado, P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Secundaria Obligatoria*. Granada: Universidad de Granada.

Núñez Delgado, P. (2009). Sobre la necesaria presencia de la literatura en la Educación Infantil. Algunas consideraciones estéticas y axiológicas para fundamentar una didáctica. Alhucema, *Revista Internacional de Teatro y Literatura, 22*, 132-157.

Núñez, M. ª P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica, en *Lenguaje y textos La Coruña*, *16*:155-172.

Nuño, F. (2013). *Ideas prácticas para animar a la lectura desde casa. Manual para pequeños lectores.* Córdoba: Berenice.

OCDE (2011). Informe *Let´s Read Them a Story! The Parent Factor in Education*.

OCDE (2006). Informe PIRLS. *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA.* Informe español.

OCDE (2007). *LA LECTURA EN PISA 2000, 2003 Y 2006*. Marco y pruebas de la evaluación.

OCDE (2009). Informe PISA. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Informe español*.

Oliva, P. (2009). Listas de chequeo como técnica de control. Descargado de http://www.minsal.gob.cl/portal/url/item.

Orton, S. T. (1937): *Reading, wrinting and speech problems in children*. New York: Norton.

Paradiso, J. (1996). Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología, 12*(2), 167-177.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de Textos Escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Parra, Mª. E. (1998). La Etnografía de la Educación. *Revista Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 1- 12.

Pascual, G. y Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora en niños de Primaria, en *Infancia y Aprendizaje, 26*, 439-450.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex.* London: Oxford University Press.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Buenos Aires: Anagrama.

Pennac, D. (2008). *Mal de la escuela*. Londres: Randon House.

Peña, J., Serrano, S., Aguirre, R., Figueroa, P. y Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas.* Venezuela: Ex Libris.

Peredo, M. (2005). ¿Es verdad que México busca formar buenos lectores? *Espiral, 33*, 167-188.

Peredo, M. (2005*). Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos.* Madrid: Paidós.

Peredo, M. y González, R. (2007). Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre las revistas y los libros que eligen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(33), 635-665.

Pérez, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

Pérez, A. (2008). La comprensión lectora: un reto en educación primaria, en *Revista Digital Ciencia y Didáctica, 2*, 91-114.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

Pérez, G., Aguilar, E. y García, A. (2001). Lectura crítica de textos teóricos: Estrategia para el desarrollo de la aptitud. *Revista Médica del IMSS*, *40*(2), 167-171.

Pérez, M. (2003). *Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Thomson.

Pérez, Mª.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Putting Understanding up-front". Educational Leadership. *51*(5), 4-7.

Perrenoud, P. (1920). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Padeia.

Perret, A. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction social.* Berna: Peter.

Perret, A. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. Londres: Academic Press.

Perriconi, G. y Galán, M. (1995). *Como formar chicos lectores.* Argentina: Ateneo.

Pescetti, L.M. (1999). Juegos de lectura en voz alta. *Revista Novedades Educativas, 102*(9), 17.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1967). *La psicología de la inteligencia*. Madrid: Crítica.

Piaget, J. (1967). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoel Gonthier.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pifarré, J. (2009). El proyecto libro abierto, en *Cuadernos de Pedagogía,* 393: 30-32.

Platon (387 a. C.) Apología. Zaragoza: Alianza.

Polanco, J. (2007). Libros y lecturas en la educación primaria, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 44: 35-45.

Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer.* Paidós: Barcelona.

Pruneda, M. y Alvarado, M. (2008). Los alumnos como mediadores del texto: una velada literaria, en *Lectura y vida*, *29*, 56-62.

Puente. A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente.* Madrid. Pirámide.

Pulido, R. A. y E. Prados (1999). La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica. En Fernández, J. (Ed.) *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación* (p. 361-377). Málaga: Aljibe.

Ramírez, N. (2013). Fomento a la lectura de comprensión por medio de la biblioteca virtual y la plataforma educativa. Estudio de caso en la Escuela de Primaria Miguel Hidalgo Costilla. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 1(*2), 11-26.

Ramos. J.L., y Cuetos, F. (1997). *Prolec-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y secundaria*. Madrid: TEA.

Ramos-Curd, E. (2014). Estrategias para alcanzar nuevos lectores. *Revista Electrónica de Chile*, 123-145.

Recart, M., Mathiesen, M. y Herrera, M. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Revista Enfoques Educacionales, 1,* 105-123.

Redondo, A. y Presman, J. (2015). *Buenos libros para leer buenos días para crecer. Reflexiones y propuestas para el mejoramiento de la lectura en el nivel Primario*. México: Plan Nacional de Lectura.

Rey, M. (2011). La lectura de los textos: narrativos, descriptivos y expositivos. *Innovación y experiencias educativas, 41*, 1-10.

Reyzábal, M. ª V. (1995). Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Algunas propuestas metodológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, *235*, 13-22.

Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística, en *Textos de Didáctica y Literatura de la Lengua, 53*, 10-21.

Rico, L. (2003). *Cómo hacer que tus hijos lean. Análisis y recetas*. Madrid: Santillana.

Riding, R. (1994). *Personal Style Awareness and Personal Development*. Birmingham: Learning and Training Technology.

Rienda, J. (2014). Líneas conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Revista Signa*, 753-777.

Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M. y Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística, 30*, 1-12.

Ripoll, J., Aguado, G. y Díaz, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso, 30*, 233-245.

Riquelme, R. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos, 37*(1), 269-277.

Rivers,W. y Temperley, M. A. (1978). Practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. New York: Oxford University Press.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos aires: Paidós.

Rodríguez, Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.

Rodríguez, J. L. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. *Comprensión de la lectura y acción docente*, 301-345.

Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*, 21-26.

Rodríguez, V. (2013, 9 de octubre). Estas son las preguntas de la OCDE que nos sitúan a la cola en matemáticas y comprensión lectora. *El Huffington Post Unión Eropea*, p.25.

Rogers, C. (2004). *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Paidós.

Romero, J. y Linares, A. (2004). Prosodic competence in Reading aloud: an acoustic corpus-based Study of native and non native Spanish speakers of English, en *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense, 12*, 63-77.

Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yánez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5.º y 8.º básico de la ciudad de Osorno, en Signos, *36*, 135-247.

Rosenblatt, L. (1983). *Literature as exploration*. New York: modern language Association

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Rozada, J. M. y Cascante, C. (1989). Proyectos curriculares y formación en el trabajo. *Cuadernos de Pedagogía, 168*, 28-32.

Ruiz, A. (2003). *Teoría y práctica curricular*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.

Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro., B.C. Bruce y W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Sáenz, C. (2008). *El viento y Daniel.* Costa Rica: Costa Rica.

Salotti, M. (1950). *La lengua viva*. Argentina: Kaspeluz.

Sampieri, R. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Sánchez D'Anna, E. (2006). ¡Papi dice que debo leer…pero yo quiero ver la tele con él!, Educere, *10*(33), 275-278.

Sánchez de Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

Sánchez Hita, B. (2016). Reading comprehension in Spanish language and literature manuals of the second cycle of Elementary Education, *Investigaciones Sobre Lectura, 5*, 19-35.

Sánchez, E; Orrantia, J. y Rosales, J. (2014). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *4*(14), 89-112.

Sánchez, J. y Morales, J. (2012). La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. *Enunciación*, *17*(2)76-90.

Sanchiz, P. y Cantón, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. En Aguirre, A. (Ed.*) Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (128-134). Barcelona: Marcombo.

Sandín, Mª P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Sanjuán. M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Revista Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura, 7*, 85-100.

Sanmartín, R. (2000). Etnografía de los valores. *Revista Teoría de la Educación*, *12*, 129-141.

Schank, R.C. y Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale NJ: Earlbaum Assoc.

Schleicher, A. y Zoido, P. (2013). La transparencia y la mejora de los sistemas educativos. El caso PISA. Participación Educativa. *Revista del Consejo escolar del Estado, 2.*

Schmitt, J.T. (1990). A questionnaire to measure children´s awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher, 43* (7), 454-461.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación, 334*, 165-176.

Serra, C. y Oller, C. (1997). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. *Aula de innovación educativa, 59*, 24-27.

Skinner, B.E 1968. *The technology of teaching*. Nueva York: Appleton Century Crofts.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Buenos Aires: Aique.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura.* Madrid: Visor.

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

Solé, I. (1999): *Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.*

Spradley, J. (1980). *Participant observation.* Estados Unidos: Library of congress in publication data.

Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Swinney, D. A. & Osterhout, L. (1990). Inference generation during auditory language comprehension. *The Psychology of Learning and Motivation*, *75*, 17-33.

Tapia. J.A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63-93.

Tinker, M. y Mc Cullough, C (1962). *Teaching elementary reading*. New York: Appleton Century Crofts.

Todorov, Tzvetan (1991). *Crítica de la crítica. Una novela de aprendizaje*. Caracas: Monte Ávila.

Tonucci, F. (2007). *Frato 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.

Toro, J. y Cervera, M. (1995). *TALE. Test de análisis de la lectoescritura*. Barcelona: Visor.

Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Afán gráfico.

Torres, Á. (2002). *Investigar en Educación y Pedagogía*. Pasto: Universidad de Nariño.

Torres, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. Madrid: Morata.

Trainer, F. (2003). Reflexiones sobre lingüística textual: contexto, lectura comprensiva y escritura significativa, en *Cuarto congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa,* 1-3.

Trelease, J. (2011). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE.

Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 7*(2). 51-57.

Urbano, P. (2008). *Comprensión lectora: actividades para el alumnado*. Málaga: Aljibe.

Vaca, J. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos, en *Revista mexicana de investigación educativa*, *17,* 99-124.

Valencia, Mª. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revista de Investigación y Educación en Enfermería, 18*(1), 13-26.

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit, 11*(11), 14-27.

Vega, N., Bañales, G; Reyna, A. y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de Primaria. *Revista Scielo*, *19*(63), 1047-1068.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela.* Madrid: Trotta.

Ventura, A, (2011, noviembre). Estilos de aprendizaje, una posible operacionalización de conceptos aplicada a la práctica educativa. *III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología.* Universidad Nacional de la Plata.

Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., y Sellés, P. (2007). *Test de estrategias de comprensión*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Vílchez, G. y Castillo, F. (1999). *Construyamos el hábito de la lectura*. Plan lector. MEC.

Villagran, M; Marchena, E; Navarro, J. y Menacho, I. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje, en *Revista de Logopedia, Foniatría y Analogía, 31*, 90-105.

Villalón, M., López, L., Silva, M. y Lobos, M. (2006). Trasformar el conocimiento: el desafío de innovar los programas de las familias de sectores vulnerables en el aprendizaje inicial de sus hijos. *Revista Pensamiento Educativo, 39* (2), 225-236.

Villasmil, Y., Arriete, B. y Fuenmayor, G. (2010). Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. *Multiciencia*, *9*, 14-29.

Villegas, T. (1998). Conocimientos y estrategias de lectura para comprender textos científicos. *Investigación Hoy*, *84*, 23-29.

Vygostky, L. (1975). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós

Wallerstein, I. (1997). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.

Wells, G. (1986*). Aprender a leer y escribir*. Barcelona: SA.

Werlich, E. (1976). *Atext Grammar of English*. Heldelberg: Quelle & Meyer.

Willcox, I. (1963). *Lectura en voz alta para niños de escuela elemental.* México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

Williams, J. (2008). Explicit instruction can help primary students learn to comprehend expository text. En C. Collins y S. Parris (Coords.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 171-182). Nueva York: Guilford Press.

Wittrock, M. (1981). *Reading comprehension*. En F.J. Prizzollo y M.C. Wittrock (Eds): Neuropsychological and cognitive processes in reading, N.Y. , Academic Press, 229-259.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

Yin, R. (1989). *Case Study Research. Desing and Methods*. Londres: SAGE.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento escolar. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. *Ocnos, revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20.

Zabalsa, M.A. (1991). *Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico*. En A. Medina y M.L. Sevillano (Coord.): El currículo Fundamentación, Diseño,

Desarrollo y Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Zanotto, M., Monereo, C y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles educativos, 33*, 133-135.

Zarillo, J. (1991). Theory becomes practice: aesthetic teaching with literature. *The New Avocate*, *4*, 221-234.

Zarzosa, L. y Martínez, M. (2012). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica. *Revista Mexicana de Psicología Educativa, 2*(1), 15-30.

Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

ANEXOS

ANEXO I

Relación de textos del Test *PROLEC-R* (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007)

Texto 1

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación, abrió la hucha donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato tumbado sobre la cama hasta que se le pasó el enfado y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

Tabla n.º 1: Prueba de comprensión lectora, medida de pretest y postest (PROLEC-R, 2007: 39)

¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?

¿Quién había tirado la tarta al suelo?

¿Por qué no podría Marisa pedir un deseo?

¿Cuántos años cumplía Marisa?

Tabla n.º 2: Cuestiones del Texto 1 para la medida de pretest y postest (PROLEC-R, 2007: 40)

Texto 2

Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la tarta de cumpleaños aplastada contra el suelo y a un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran tarta de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa tarta de chocolate.

Tabla n.º 3: *Prueba de comprensión lectora, medida de pretest y postest (PROLEC-R, 2007: 41)*

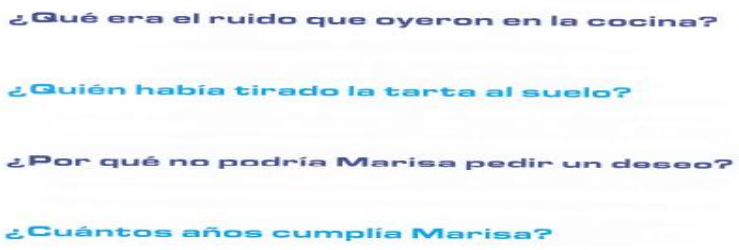


Tabla n.º4: Cuestiones del Texto 2, medida de pretest y postest (PROLEC-R, 2007: 42)

Texto 3

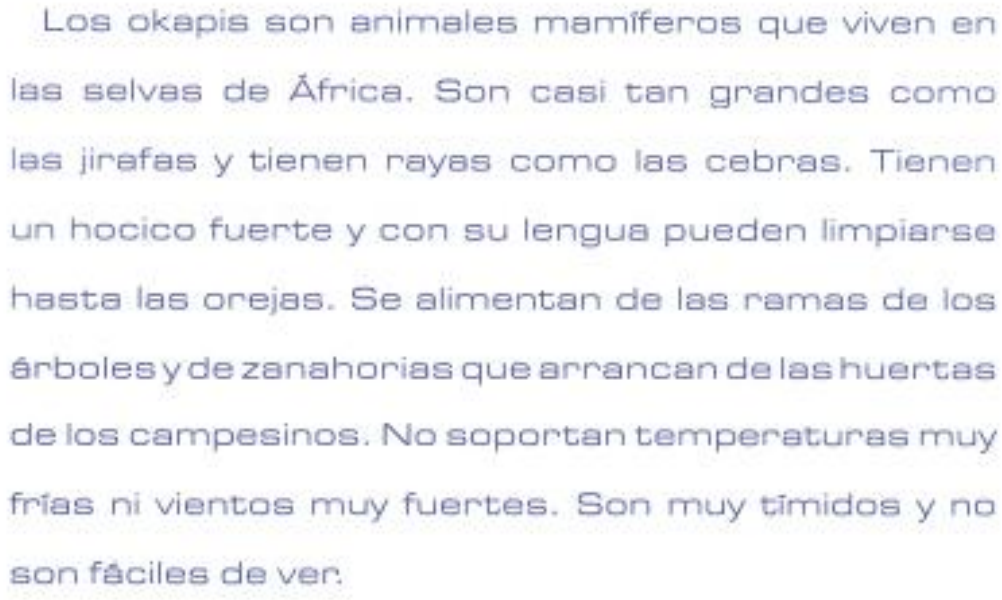


Tabla n. º 5: Prueba de comprensión lectora del texto 3, medida de pretest y postest (PROLEC-R, 2007: 43)

¿Por qué los okapis viven en las zonas donde hay árboles?

¿Por qué los campesinos africanos se enfadan con los okapis?

¿Por qué no podrían vivir los okapis en el Polo Norte?

¿Cómo es la lengua de los okapis?

Tabla n.º 6: Cuestiones para el Texto 3, medida de pretest y postest (PROLEC-R, 2007:44)

Texto 4

Los indios apaches vivían en las grandes praderas de Norteamérica. Allí había hierba alta y abundante que servía de alimento para muchos animales. Vivían de la caza y su presa preferida eran los bisontes que se desplazaban en grandes manadas. Los indios los cazaban provocando estampidas de la manada hacia desfiladeros que terminaban en precipicio. A menudo mataban tantos bisontes que no podían comer toda su carne, entonces la secaban para guardarla para el invierno. La piel la aprovechaban para hacer los vestidos y cubrir las tiendas donde dormían. Puesto que dependían de la caza, no vivían en lugares fijos sino que iban siguiendo a los animales en sus desplazamientos. Era una vida dura porque tenían que transportar de un lado para otro todas sus cosas. Por eso, cuando llegaron los caballos su calidad de vida mejoró notablemente.

Tabla n. º 7: Cuestiones del Texto 4 para la medida de pretest y postest (PROLEC-R, 2007: 45)

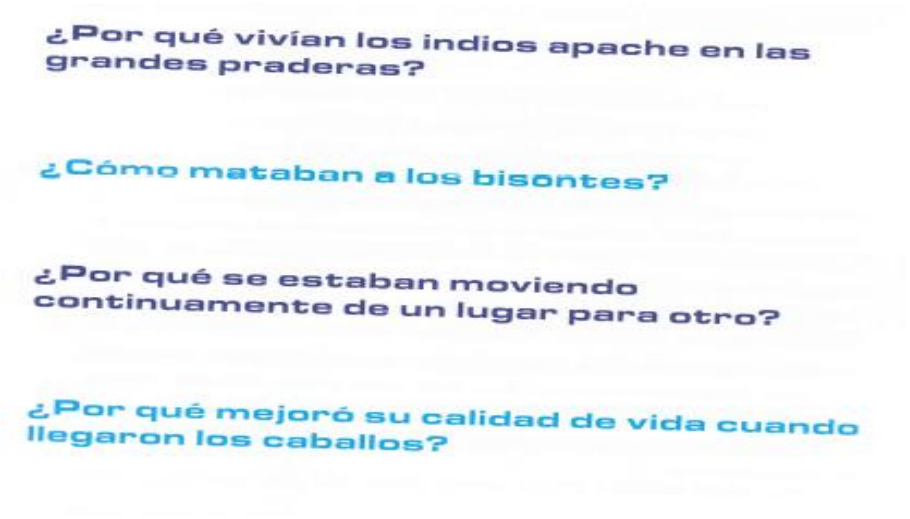


Tabla n. º 8: Cuestiones del Texto 4 para la medida de pretest y postest (PROLEC-R, 2007, p.46)

ANEXO II

Para la realización de la primera parte empírica se han utilizado los siguientes documentos para el desarrollo del tratamiento:

Andersen, H.C. (1837). *El traje nuevo del emperador*. Madrid: Cátedra.

Andersen, C. (2005). *Cuentos completos*. Madrid: Anaya.

Arredondo, F. (2008). *Animales acuáticos con 8 puzles*. Madrid: Susaeta.

Bucay, J. (2007). *Cuentos para pensar*. Madrid: RBA.

Carroll, L. (1865). Alicia en el país de las maravillas. Madrid: Rústica.

Dalh, R. (1964). *Charlie y la fábrica de chocolate*. Reino Unido: Alfaguara.

Grimm, J. y Grimm, W. (2006). *Todos los cuentos de los hermanos Grimm*. Madrid: Mandala.

Gonzalez, R. (2012). *La gran historia del progreso humano contada para niños*. Guipuzcua: Kindle.

Irving, W. (1832). *Cuentos de la Alhambra*. Madrid: Alfaguara.

Quiroga, H. (1918). *Cuentos infantiles*. Madrid: Anaconda.

Sáenz, C. (1975). *El abuelo cuentacuentos*. Costa Rica: Costa Rica.

ANEXO VII

CONSENTIMIENTO INFORMADO AL PROFESORADO DE 2ºB Y AL EQUIPO DIRECTIVO

Hola a todos y a todas,

Soy Diana Sánchez, estudiante del programa de Doctorado de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Guiada por la dirección del doctor Juan Mata Anaya (profesor del Dpto. de Lengua y Literatura de la Universidad de Granada) actualmente realizo la tesis doctoral "La diferencia de la compresión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria".

Esta carta tiene el propósito fundamental de aportaros información en relación a dicha investigación y pediros vuestro consentimiento para que participéis en el desarrollo de la misma.

Esta investigación consiste en la descripción y posterior interpretación de la comprensión lectora realizada en el aula de 2ºB. Para realizar esta investigación se harán observaciones y grabaciones de audio de entrevistas, videos de algunas sesiones y cuestionarios al profesorado de 2ºB y al equipo directivo.

Dicha investigación se desarrollará durante el horario escolar durante el segundo trimestre de dicho curso.

Toda la información recabada en audio o video u obtenida en el periodo de observación tendrá un tratamiento basado en la confidencialidad con el único propósito de su análisis, no propiciando su difusión a través de Internet. Además se asegura el anonimato de la información obtenida y de los participantes.

Si tienes cualquier duda no dudes en consultármelo al email di_sarco@hotmail.com o bien por vía telefónica. No obstante realizaremos más reuniones para explicar con todo detalle la investigación y para negociar la redacción del informe.

Muchas gracias por tu colaboración

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en la investigación. Elijo libremente mi participación después de haber entendido en qué consiste esta investigación.

Vamos a llevar a cabo este estudio para describir las actividades y estrategias que se realizan en esta aula en relación con la comprensión lectora y en el centro escolar. Además observamos si la lectura en voz alta por parte de las familias podría ser una posible estrategia educativa.

Realizaremos observación dentro del aula y haremos anotaciones al respecto. Pretendemos que esta investigación se lleve a cabo con normalidad y tratamos que te

encuentres en un ambiente cálido y de confianza para responder a las entrevistas y a los cuestionarios con total libertad.

Al firmar este documento entendemos que lo has leído y lo has comprendido y pretendes participar. Tú decides de manera libre participar o no. Nadie se enojará contigo si no firmas, o si una vez que firmes también decides no continuar participar.

Firma del participante del estudio Fecha _____

Firma de la investigadora Fecha_____

CONSENTIMIENTO INFORMADO A LAS FAMILIAS Y AL ALUMNADO DEL AULA DE 2ºB

Hola a todos y a todas,

Soy Diana Sánchez, estudiante del programa de Doctorado de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Guiada por la dirección del doctor Juan Mata Anaya (profesor del Dpto. de Lengua y Literatura de la Universidad de Granada) actualmente realizo la tesis doctoral "La diferencia de la compresión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria".

Esta carta tiene el propósito fundamental de aportaros información en relación a dicha investigación y pediros vuestro consentimiento para que participéis en el desarrollo de la misma.

Esta investigación consiste en la descripción y posterior interpretación de la comprensión lectora realizada en el aula de 2ºB. Para realizar esta investigación se harán observaciones y videos en el aula mientras leéis en voz alta. También se realizarán cuestionarios para que los completéis.

Además os pedimos el consentimiento para que vuestros hijos e hijas puedan participar en esta investigación, se realizarán observaciones, grabaciones de algunas sesiones y cumplimentará también un cuestionario.

Dicha investigación se desarrollará durante el horario escolar durante el segundo trimestre de dicho curso.

Toda la información recabada en audio o video u obtenida en el periodo de observación tendrá un tratamiento basado en la confidencialidad con el único propósito de su análisis, no propiciando su difusión a través de Internet. Además se asegura el anonimato de la información obtenida y de los participantes.

Si tienes cualquier duda no dudes en consultármelo al email di_sarco@hotmail.com o bien por vía telefónica. No obstante realizaremos más reuniones para explicar con todo detalle la investigación y para negociar la redacción del informe.

Muchas gracias por tu colaboración

Yo, madre o padre del alunm@ _____ doy mi consentimiento para que participe en la investigación. Entiendo las condiciones de esta investigación y lo que va hacer mi hijo o hija. Y acepto su participación en dicha investigación.

Yo, _____. Elijo libremente mi participación después de haber entendido en qué consiste esta investigación.

Vamos a llevar a cabo este estudio para describir las actividades y estrategias que se realizan en esta aula en relación con la comprensión lectora y en el centro

escolar. Además observamos si la lectura en voz alta por parte de las familias podría ser una posible estrategia educativa.

Realizaremos observación dentro del aula y haremos anotaciones al respecto. Pretendemos que esta investigación se lleve a cabo con normalidad y tratamos que te encuentres en un ambiente cálido y de confianza para responder a los cuestionarios y leer en voz alta en el aula con total libertad.

Al firmar este documento entendemos que lo has leído y lo has comprendido y pretendes participar. Tú decides de manera libre si quieres que tu hijo o hija para participar o no en la investigación. Al igual que sucede con mi participación. Nadie se enojará contigo si no firmas, o si una vez que firmes también decides no continuar participar.

Firma del participante del estudio Fecha _____

Firma de la investigadora Fecha_____

CONSENTIMIENTO INFORMADO A ANTIGUAS ALUMNAS

Hola a todos y a todas,

Soy Diana Sánchez, estudiante del programa de Doctorado de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Guiada por la dirección del doctor Juan Mata Anaya (profesor del Dpto. de Lengua y Literatura de la Universidad de Granada) actualmente realizo la tesis doctoral "La diferencia de la compresión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria".

Esta carta tiene el propósito fundamental de aportaros información en relación a dicha investigación y pediros vuestro consentimiento para que participéis en el desarrollo de la misma.

Esta investigación consiste en la descripción y posterior interpretación de la comprensión lectora realizada en el aula de 2ºB. Para realizar esta investigación se realizarán una lista de chequeo que se pedirá que la completéis.

Dicha investigación se desarrollará durante el horario escolar durante el segundo trimestre de dicho curso. Pero vosotras lo realizareis durante un recreo.

Toda la información recabada en audio o video u obtenida en el periodo de observación tendrá un tratamiento basado en la confidencialidad con el único propósito de su análisis, no propiciando su difusión a través de Internet. Además se asegura el anonimato de la información obtenida y de los participantes.

Si tienes cualquier duda no dudes en consultármelo al email di_sarco@hotmail.com o bien por vía telefónica. No obstante realizaremos más reuniones para explicar con todo detalle la investigación y para negociar la redacción del informe.

Muchas gracias por tu colaboración

Yo, antigua alumna de la docente colaboradora _____ doy mi consentimiento para participar en la investigación. Entiendo las condiciones de esta investigación y lo sé lo que tengo que hacer. Y acepto mi participación en dicha investigación.

Vamos a llevar a cabo este estudio para describir las actividades y estrategias que se realizan en esta aula en relación con la comprensión lectora y en el centro escolar. Además observamos si la lectura en voz alta por parte de las familias podría ser una posible estrategia educativa.

Pretendemos que esta investigación se lleve a cabo con normalidad y tratamos que te encuentres en un ambiente cálido y de confianza para responder a la lista e chequeo con total libertad.

Al firmar este documento entendemos que lo has leído y lo has comprendido y pretendes participar. Tú decides de manera libre si quieres participar o no en la investigación. Nadie se enojará contigo si no firmas, o si una vez que firmes también decides no continuar participar.

Firma del participante del estudio Fecha _____

Firma de la investigadora Fecha_____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Hola a todos y a todas,

Soy Diana Sánchez, estudiante del programa de Doctorado de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Guiada por la dirección del doctor Juan Mata Anaya (profesor del Dpto. de Lengua y Literatura de la Universidad de Granada) actualmente realizo la tesis doctoral "La diferencia de la compresión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria".

Esta carta tiene el propósito fundamental de aportaros información en relación a dicha investigación y pediros vuestro consentimiento para que participéis en el desarrollo de la misma.

Esta investigación consiste en la descripción y posterior interpretación de la comprensión lectora realizada en el aula de 2ºB. Para realizar esta investigación se harán observaciones y videos en el aula mientras leéis en voz alta. También se realizarán cuestionarios y entrevistas.

Además os pedimos el consentimiento para que participéis en la realización de un grupo de discusión para tratar cuestiones relacionadas con el objeto de estudio.

Dicha investigación se desarrollará durante el horario escolar durante el segundo trimestre de dicho curso. Para ser exactos, el grupo de discusión tendría lugar un martes por la tarde en la sala de profesores del CEIP Virgen de los Dolores (Alomartes).

Asimismo, los participantes en el grupo de discusión se han de comprometer a aportar información en torno a la veracidad y a la profundidad. Que aceptas el uso de la grabadora como técnica de recogida de la información y que la transcripción de grupo de discusión será entregada para que modifiquéis lo que creáis oportuno.

Toda la información recabada en audio o video u obtenida en el periodo de observación tendrá un tratamiento basado en la confidencialidad con el único propósito de su análisis, no propiciando su difusión a través de Internet. Además se asegura el anonimato de la información obtenida y de los participantes.

Si tienes cualquier duda, no dudes en consultármelo al email di_sarco@hotmail.com o bien por vía telefónica. No obstante realizaremos más reuniones para explicar con todo detalle la investigación y para negociar la redacción del informe.

Muchas gracias por tu colaboración

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el grupo de discusión. Entiendo las condiciones de esta investigación y lo sé lo que tengo que hacer. Y acepto mi participación en dicha investigación.

Vamos a llevar a cabo este estudio para describir las actividades y estrategias que se realizan en esta aula en relación con la comprensión lectora y en el centro escolar. Además observamos si la lectura en voz alta por parte de las familias podría ser una posible estrategia educativa.

Pretendemos que esta investigación se lleve a cabo con normalidad y tratamos que te encuentres en un ambiente cálido y de confianza para responder a la lista e chequeo con total libertad.

Al firmar este documento entendemos que lo has leído y lo has comprendido y pretendes participar. Tú decides de manera libre si quieres participar o no en la investigación. Nadie se enojará contigo si no firmas, o si una vez que firmes también decides no continuar participar.

_____

Firma del participante del estudio Fecha _____

_____

Firma de la investigadora Fecha_____