

LECTURA LITERARIA, COMPRENSIÓN
LECTORA Y HABILIDADES DISCURSIVAS:
UNA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA

M.^a Pilar Núñez Delgado

SUMARIO

1. A modo de introducción: justificación y orígenes de esta investigación
2. Fuentes teóricas
3. Objetivos
 - 3.1. Objetivos relacionados con el profesorado
 - 3.2. Objetivos relacionados con el alumnado
4. Hipótesis de trabajo
 - 4.1. Hipótesis referidas a la comparación entre el grupo experimental y control respecto de la comprensión lectora y otros aspectos básicos del dominio de la lengua escrita
 - 4.2. Hipótesis referidas a las actitudes de los sujetos del grupo experimental en relación con la literatura y la lectura
 - 4.3. Hipótesis referidas a las actitudes de los profesores participantes en la investigación
5. Fases de la investigación
6. Diseño de la investigación
7. Desarrollo del proyecto
8. Metodología
 - 8.1. Sujetos
 - 8.2. Variables e instrumentos de evaluación
 - 8.2.1. Variables intervinientes
 - 8.2.2. Variables dependientes
 - 8.2.2.1. Variables dependientes del estudio intergrupos
 - 8.2.2.2. Estudio intragrupo
 - 8.2.3. Variable independiente
 - 8.2.4. Instrumentos
 - 8.2.4.1. Pruebas de ortografía
 - 8.2.4.2. Pruebas de expresión escrita: narración y descripción
 - 8.2.4.3. Pruebas de comprensión lectora
 - 8.2.4.4. Pruebas de vocabulario

8.2.4.5. Pruebas de lectura en voz alta

8.2.4.6. Otros instrumentos

9. Estudios realizados

10. Algunos resultados y conclusiones

10.1. Sobre la situación de la lectura en la ESO

10.2. Algunos resultados del estudio empírico sobre las variables dependientes

10.3. Algunas conclusiones

11. Referencias bibliográficas

1. A modo de introducción: justificación y origen de esta investigación

El origen de la investigación que aquí presentamos lo constituye, en primera instancia, la necesidad de aportar datos y reflexiones que contribuyan a la comprensión del panorama que presenta la lectura literaria en la Educación Secundaria Obligatoria. Este panorama podemos calificarlo –en términos generales, y con base en la experiencia de los profesores implicados– como desolador, o por lo menos esa percepción compartíamos, en tanto, a lo largo de muchos años de trabajo en esta etapa, habíamos tenido ocasiones continuadas de comprobar la poca afición y el nulo hábito lector de los alumnos y alumnas. A esto hemos de añadir la escasez de estudios, propuestas y materiales que, en comparación con la Educación Primaria¹, encontrábamos sobre el tema, lo que se traducía en el reconocimiento de una formación deficiente que nos impedía poner en marcha estrategias verdaderamente eficaces encaminadas a dar respuesta a esta situación.

De este modo, el arranque de esta investigación se sitúa en la confluencia de dos aspectos inseparables en el campo de la educación: en primer lugar, las deficiencias detectadas en el ejercicio profesional de los docentes que queríamos ponerla en práctica y, por lo tanto, nuestras necesidades de formación y mejora por medio de la investigación en las aulas y, en segundo lugar, el desinterés de los alumnos por la literatura y sus dificultades en lectura, que queríamos intentar solucionar por ser ésta una tarea que apelaba directamente a nuestro compromiso ético como enseñantes.

¹ En las sesiones previas al diseño de la investigación, uno de los aspectos que más nos interesaba era comprobar qué había de cierto en afirmaciones muy difundidas como que, mientras en la Educación Primaria no parece haber mayores dificultades para interesar a los niños y niñas en la lectura, en la Educación Secundaria muchos confiesan abiertamente que leen menos, o incluso que han dejado de leer por completo.

El propósito inicial fue triple:

- a) Obtener algunos datos rigurosos acerca de los problemas principales que presenta la enseñanza de la lectura y de la literatura en la Educación Secundaria Obligatoria recabando información tanto de profesores como de alumnos.
- b) Asimismo, y antes de diseñar un programa de animación a la lectura para el primer ciclo de la ESO, pretendíamos comprobar el nivel de comprensión lectora de este alumnado y los problemas que presentaba al respecto, pues es ciertamente difícil interesar por la lectura a personas que no tienen capacidad para entender los textos a que se enfrentan.
- c) Por otra parte, queríamos saber cómo se trabajan la lectura en general y la literaria en particular en las aulas de la ESO: qué obras y autores se seleccionan, qué tipo de actividades de lectura se realizan, qué papel ocupan en la programación del área, etc. A este respecto, pretendíamos obtener datos también sobre otro tópico bastante difundido, referido a las actitudes de los profesores de secundaria ante la literatura juvenil, según el cual la formación filológica de los mismos hace que se muestren reticentes a utilizar obras de literatura juvenil, a la que consideran en cierto modo “subliteratura”, y que sigan seleccionando como lecturas obras del canon clásico que están bastante alejadas de los intereses y de las capacidades del alumnado².

Este punto de partida parecía evidente: es inevitable que los que, de una forma u otra, nos dedicamos a la enseñanza de la Lengua y la Literatura nos preguntemos qué papel cumple la lectura de obras literarias en las aulas de la actual educación secundaria y que echemos la vista al pasado para tratar de identificar los errores y así evitarlos.

La tradición en la etapa educativa de las anteriores enseñanzas medias consistía en ofrecer a los alumnos una serie de lecturas obligatorias y, en algunos casos, una lista complementaria de lecturas optativas que incluía libros del corpus clásico, entre otras cosas, porque estas lecturas las recomendaban los programas de Historia de la Literatura

² Los actuales currícula para el área de Lengua y Literatura incluyen la comprensión lectora y la literatura como parte importante de los bloques de contenidos y, además, introducen novedades que no están exentas de polémica: se han eliminado las listas de lecturas obligatorias (en el Bachillerato se han vuelto a imponer), se proponen tratamientos distintos al cronológico para la Literatura y, sobre todo, se propugna una enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura. No obstante, pese a que éste es el marco legal, en la enseñanza de la lengua y la literatura se está produciendo una situación paradójica: los objetivos de la educación lingüística son compartidos en general, pero la práctica parece haber variado poco y estar dominada por el peso de las pautas tradicionales. Así pues, nuestra pregunta de partida en relación con la enseñanza de la lectura y de la literatura era la de saber qué está sucediendo en realidad en las aulas de secundaria y qué piensan de ello alumnos y profesores.

de 2º y 3º de BUP³.

La actividad más frecuente sobre estas lecturas era pedir al alumnado que elaborara un trabajo de análisis filológico y crítico –para el cual solía ofrecerse un guía– que debería entregar al final de cada trimestre. Es decir, la lectura era una actividad meramente académica que formaba parte de los ejercicios de la clase de lengua, pero que no se realizaba en el aula por falta de tiempo. No se tenían en cuenta las expectativas de los lectores, su formación previa y su hábito como tales, o la adecuación de los títulos elegidos a sus intereses y capacidades, entre otras cosas, porque la formación del profesorado de esta etapa lo impedía: en el BUP no se podían leer “libritos” de literatura infantil y juvenil. Estas obras podían tener una utilidad en la EGB como inicio a la lectura, pero no a partir de esa etapa.

También tiene que ver con la formación inicial de este profesorado el hecho de que no se abordaran las dificultades lectoras de los alumnos. ¡Y las había! Los alumnos no sabían leer expresivamente, ni tenían un nivel suficiente de comprensión lectora, pero no se hacía nada para paliar tan graves deficiencias porque esto no figuraba como contenido en el programa y porque no era en esta etapa donde debía realizarse tan rudimentario aprendizaje.

Los actuales currícula para el área de Lengua y Literatura pretenden dar solución a estos problemas: se han eliminado las listas de lecturas obligatorias, se proponen tratamientos distintos al cronológico para la Literatura y, sobre todo, se propugna una enseñanza conjunta de la Lengua y la Literatura que nadie parece saber muy bien en qué consiste, a juzgar por lo que interpretan la mayoría de los proyectos editoriales del mercado, que se limitan a unir en una misma unidad didáctica una mitad de contenidos de lengua y otra mitad de literatura ofreciendo títulos tan sugestivos como “La oración simple. La poesía de los Siglos de Oro”.

Vale la pena, pues, analizar este panorama: ¿qué se lee en las aulas de secundaria?, ¿con qué criterios se seleccionan esas lecturas?, ¿qué tipo de trabajos se realizan sobre ellas?, ¿tienen los alumnos de la etapa un dominio suficiente de la comprensión lectora?, ¿por qué no les gusta leer?, ¿cómo se desarrollan la habilidad y el placer de la lectura?, ¿qué dicen la Lingüística y la Ciencia Literaria al respecto?, ¿necesita del concurso de otras disciplinas?, ¿para qué aspectos y en qué condiciones?

Son muchas y complejas las preguntas que se plantean al profesor y al didacta. La respuesta que se intente dar a las mismas puede arrojar luz sobre la situación de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en esta etapa, sobre el fracaso de los alumnos,

³ *El Quijote* y *La Regenta* figuraban como lecturas obligadas en el temario de 3º y de COU. Para el primer curso de BUP la lista solía incluir libros que se suponían interesantes para los alumnos, pero que en realidad pocas veces les gustaban: *El camino* de Delibes, el *Relato de un naufragio* de García Márquez, *Romeo y Julieta* de Shakespeare, *El sí de las niñas* de Moratín, *La isla del tesoro*, algún título de Julio Verne, etc.

sobre el desánimo de los profesores y, lo que es más importante, sobre qué podía hacerse para intentar superar esta crisis.

Así, además del motivo global que hemos citado como primero, nuestra investigación se orienta al logro de otras metas.

1) Por ejemplo, a poner de manifiesto que actualmente en las aulas de secundaria no se trabaja la lectura literaria de forma efectiva por diversos y complejos motivos que se podrían sintetizar en dos. Por un lado, el peso de la tradición que impuso un modelo historicista de enseñanza de la literatura que prestaba más atención a saber cosas sobre ella que a disfrutarla como experiencia lúdica y estética. Por otro, la falta de formación científica y didáctica actualizada de los docentes para abordar este tipo de tareas, tanto en lo referente a la planificación como a la puesta en práctica. A esta última carencia podemos añadir la de materiales y recursos, así como la falta de infraestructura y los problemas organizativos de los centros.

2) Pretendemos también, por esto mismo, ofrecer algunas vías de actuación que permitan superar estas dificultades, llevando a la práctica de forma paralela un programa de comprensión lectora y otro de animación a la lectura en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

3) Nuestra postrera –y no por ello menos importante– finalidad al realizar este trabajo ha sido la de contribuir modestamente al avance de la investigación en el ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Para ello hemos querido aportar una fundamentación teórica todo lo sólida que nuestra capacidad nos ha permitido, así como utilizar el método científico para apuntalar nuestras hipótesis.

En el primer caso, hemos intentado sistematizar los conocimientos básicos necesarios en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura para cimentar una práctica reflexiva, de modo que en este armazón conceptual tenga cabida también el conocimiento generado por la propia práctica. En el segundo caso, hemos operado de este modo porque el estatuto epistemológico de la Didáctica de la Lengua como ciencia autónoma y rigurosa así lo exige. En efecto, su ámbito más específico consiste precisamente en esa franja intermedia entre la teoría y la práctica, es decir, en la elaboración de propuestas de intervención en el aula a partir de unos principios teóricos comprobados mediante diseños experimentales.

2. Fuentes teóricas

De forma general, los fundamentos teóricos de este trabajo de investigación coinciden con los presupuestos comunicativos, funcionales y culturalistas que sustentan nuestra visión del área y de la educación lingüístico-literaria

Por lo que respecta a la comprensión lectora, como ya hemos dicho, la habilidad lectora, la comprensión de lo que se lee, es un requisito previo del disfrute del texto. De aquí que en nuestra investigación nos pareciera necesario trabajar ambos aspectos conjuntamente, sobre todo teniendo en cuenta los resultados de la prueba piloto y del cuestionario sobre lectura en secundaria y nuestra experiencia docente.

De forma más específica, en lo que toca a la comprensión lectora, hemos seguido diversas fuentes tras un examen de la bibliografía sobre el tema.

El interés moderno por el funcionamiento de la lectura surge recientemente, sobre los años 60 del pasado siglo, a raíz del boom de la psicología cognitiva y de la Psicolingüística.

El término incluye una amplia gama de actividades sobre las que no hay acuerdo, quizás porque, como señala Crowder (1985: 11), “se puede relacionar con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción, hasta la comprensión y el razonamiento”. Este cúmulo de factores subyace a la polisemia del vocablo *lectura*.

Leer se identifica en un primer nivel global con “interpretar el mundo” como “escritura de Dios” (Foucault, 1999). Un segundo nivel identifica la lectura con la interpretación en sentido amplio, y así hablamos de “lectura de imágenes” o de “lectura de hechos”. En un tercer nivel, más restringido, y que es el que más nos interesa desde la perspectiva de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la palabra tiene, a su vez, dos acepciones: una mecánica y limitada que la identifica con traducir la letra impresa al lenguaje hablado, que es la que se suele usar en expresiones referidas al aprendizaje inicial de la lectoescritura como “aprender a leer”, y una segunda, quizá la más ajustada a nuestros presupuestos e intereses, que la entiende como comprensión (literal) e interpretación (pragmático-discursiva) del lenguaje escrito.

Hemos considerado los trabajos de Johnston (1989) y Cooper (1990), pioneros en ofrecer una concepción de la comprensión lectora que superaba la tradicional, restringida a la interpretación del significado de una página escrita, y la presentaba como una elaboración del lector surgida a partir de la interacción de sus experiencias previas con el texto en cuestión. Es decir, entendemos la comprensión lectora como un conjunto de macro y microhabilidades (Cassany, Luna y Sanz, 1994) y, al tiempo, como un proceso interactivo.

Desde esta perspectiva sociocultural y funcionalista, aprender a leer no es sólo saber decodificar e interpretar un texto, sino darle sentido como herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural. En esta línea se sitúa la definición de Isabel Solé (1992) que caracteriza la lectura como “un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su

lectura”.

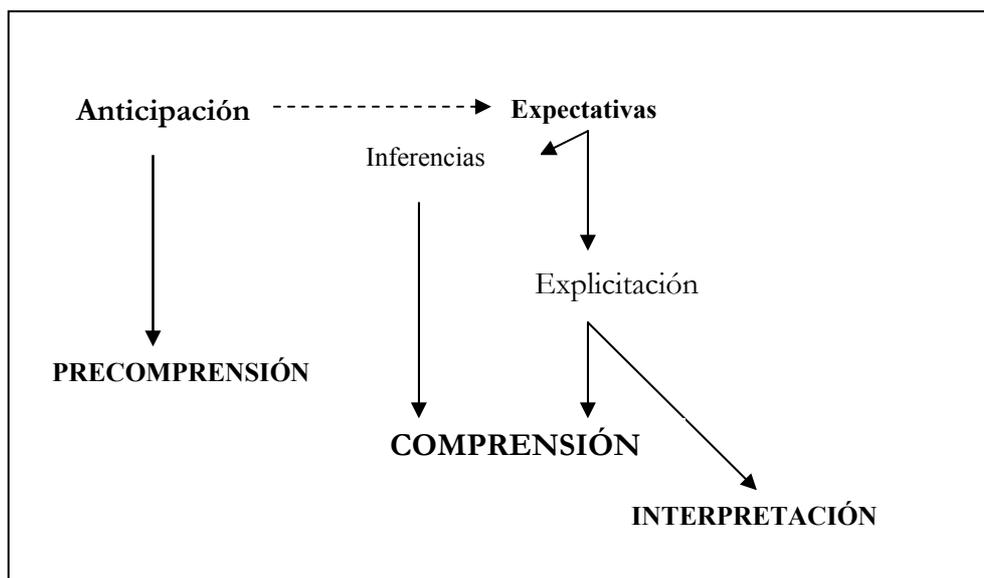
Esta definición engloba diferentes aspectos que es preciso comentar. En primer lugar, se habla de un lector activo que procesa y examina el texto y, en segundo lugar, de que siempre se lee para alcanzar alguna finalidad (evadirse, obtener información, seguir instrucciones, etc.). Por lo tanto, los lectores interpretan los textos que leen en función del objetivo que preside su lectura. También es preciso tener en cuenta que para una correcta interpretación del texto el lector debe conocer, aunque sea intuitivamente, las características de las diversas estructuras textuales.

Nos situamos de esta forma en el marco de las llamadas teorías de procesamiento de la información que comparan los procesos cognitivos con los procesamientos informáticos. Las concepciones más tradicionales sobre la lectura, que la concebían como un proceso de decodificación y atribución progresiva de sentido desde las grafías y las palabras a las oraciones y el texto, constituyen modelos de funcionamiento ascendente; mientras las que actúan desde la mente del lector al texto funcionan en sentido descendente. Esta dicotomía queda superada o anulada si nos paramos a pensar esto que señalan Colomer y Camps (1996):

“Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo”.

Con lo que podemos deducir que el orden de funcionamiento no parece ser lo relevante, sino más bien la concepción de que tanto el texto como los conocimientos previos del lector actúan de forma simultánea y en estrecha interdependencia en un modelo interactivo que requiere, en efecto un lector activo. Por eso es dentro de la teoría de la recepción donde la comprensión lectora alcanza importancia, porque un texto no está completo hasta que el lector lo interpreta, se apropia del mensaje que transmite en su totalidad, con los significados explícitos pero también implícitos que comporta, que cada lector, según sus conocimientos interpretará de modo distinto a como lo hagan los demás. De aquí que un mismo texto resulte diferente a cada lector.

A modo de síntesis y en esquema, tomado de Mendoza (1998a), el proceso lector podría representarse de la siguiente forma:



Así visto, entraña gran complejidad dado que cualquier actividad de comprensión en general, y también de comprensión lectora, elabora y modifica las estructuras de conocimiento que el sujeto tenía antes de entender esta nueva información y requiere por ello haber desarrollado numerosas habilidades: reconocimiento de palabras y secuencias, identificación de la idea principal, decodificación de detalles, establecimiento de inferencias, reconocimiento de relaciones causa-efecto y comparación y contraste entre las ideas nuevas y las previas a éstas. Intervienen, pues, múltiples subprocesos y saberes que nosotros hemos procurado trabajar y afianzar en los sujetos que han participado en la investigación mediante la práctica constante, de ahí los núcleos temáticos elegidos y la abundancia de actividades presentes en el programa de comprensión lectora.

3. Objetivos

3.1. Objetivos relacionados con el profesorado

En este campo, los objetivos que nos propusimos con la puesta en marcha de la investigación son los siguientes:

1) Mejorar nuestra formación teórica y práctica en lo relacionado con la comprensión lectora y el acercamiento a la lectura literaria.

2) Introducir, tanto en la práctica como en los procesos previos de diseño y desarrollo del currículum de Lengua y Literatura, las aportaciones más recientes de distintas disciplinas científicas como la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, y, sobre todo, de las ciencias del lenguaje y de la ciencia literaria. Nuestra aspiración es que esta forma de proceder en el ámbito de la educación lingüístico-literaria redunde en la consecución de las metas globales perseguidas por la educación obligatoria, poniendo de manifiesto, una vez más, la relevancia indiscutible del lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de socialización.

3) Poner en marcha un proceso de investigación en la acción donde el conocimiento derivado de la práctica se complemente con una fundamentación teórica sólida y actualizada en el campo de la Didáctica de la Lengua.

4) Fomentar el trabajo en equipo de profesorado de distintos ámbitos de la educación como un medio imprescindible para superar las dificultades derivadas de las condiciones organizativas de los centros y para aprender por medio de la colaboración.

5) Buscar la innovación y el desarrollo profesional de los miembros del grupo por medio de la puesta en marcha de un programa de investigación riguroso que deje constancia de nuestro convencimiento de que la práctica genera teoría y de que la teoría debe sustentar inevitablemente una práctica coherente.

6) Conocer la situación con que se encuentra el profesorado en las aulas del primer ciclo de la ESO en lo que toca a la comprensión lectora y la lectura literaria, y también en lo relativo a otros aspectos básicos de la competencia lingüística (expresión escrita, lectura en voz alta, etc.).

7) Obtener información sobre las opiniones del profesorado respecto a lo que saben leer sus alumnos (capacidad lectora), a lo que deben leer, a la valoración que hacen de la literatura juvenil y de la clásica a la hora de definir el corpus de lecturas para la ESO, a la utilización que hacen en el área de una y de otra, a las actividades llevadas a cabo en el aula que favorezcan la lectura, los resultados que obtienen, etc.

8) Hacer tomar conciencia al profesorado de la necesidad de una formación científica y didáctica para mejorar la calidad de su práctica ajustándola a las necesidades reales del alumnado.

9) Aportar datos a la comunidad docente e investigadora sobre el tema investigado e incitar de este modo a la profundización en él.

3.2. Objetivos relacionados con el alumnado

En relación con el alumnado y la lectura literaria en la ESO nos proponemos los siguientes objetivos:

1) Conseguir una actividad lectora continuada, a través de textos fundamentalmente literarios apropiados a los intereses de los alumnos de ESO.

2) Estimular la comprensión literal, interpretativa y crítica de los textos propuestos (fragmentos y obras completas) para favorecer así la afición lectora y mejorar el dominio de la lengua en todos sus aspectos.

3) Estudiar la influencia de la actividad lectora continuada en la comprensión lectora de los alumnos

4) Comprobar la posible incidencia de la actividad lectora continuada en la capacidad expresiva por escrito del alumnado (ortografía, vocabulario, fluidez, etc.) y en la lectura en voz alta.

5) Contribuir al desarrollo de la competencia literaria concebida como un componente de la competencia comunicativa que amplía los saberes expresivos y comprensivos, así como el mundo mental y cultural de los alumnos. La competencia literaria es una aptitud aprendida cuya complejidad de estudio pasa por conocer y analizar los problemas de la comprensión lectora, de la actividad del lector y de los factores que intervienen para activarlas ambas.

4. Hipótesis de trabajo

Las hipótesis de las que hemos partido en nuestra investigación las podemos agrupar en tres núcleos:

4.1. Hipótesis referidas a la comparación entre los grupos experimental y control, respecto de la comprensión lectora y otros aspectos básicos del dominio de la lengua escrita, antes y después del desarrollo del programa de comprensión lectora

*1. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias mejoran la **Comprensión Lectora** –en sus tres facetas de comprensión literal, interpretativa y crítica– en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.*

*2. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias mejoran la **Ortografía** en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.*

3. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias mejoran

la **Expresión Escrita en la Composición de Textos Narrativos** —referida a la presentación de escritos, la ortografía, el uso de los signos de puntuación, la sintaxis, la estructura del contenido, el la riqueza y precisión del vocabulario, la creatividad y el tratamiento del tiempo y el espacio— en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

4. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias mejoran la **Expresión Escrita en la Composición de Textos Descriptivos** —referida a la presentación de escritos, la ortografía, el uso de los signos de puntuación, la sintaxis, la estructura del contenido, la riqueza y precisión del vocabulario, la originalidad y el tratamiento de los rasgos físicos y psíquicos de los personajes— en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

5. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias mejoran el **Vocabulario** —referido al uso de sinónimos, antónimos y palabras polisémicas, a la precisión en las definiciones de términos, la constitución y manejo de campos semánticos y familias léxicas, el uso e interpretación de refranes y la contextualización de acepciones concretas de determinadas piezas léxicas— en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

6. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias mejoran la **Lectura en Voz Alta** —en lo tocante a regulación del volumen, claridad en la articulación, expresividad de la entonación, adecuación de la velocidad al tipo de texto e interpretación de las pausas— en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

4.2. Hipótesis referidas a las actitudes de los sujetos del grupo experimental en relación con la lectura y la literatura al finalizar el desarrollo de la investigación

7. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias **mejoran sus actitudes ante la lectura.**

8. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias **leen voluntariamente**, al margen de las obras propuestas en el programa.

9. Los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que siguen el programa didáctico para la mejora de la comprensión lectora y el programa de lecturas literarias **valoran positivamente los contenidos, las actividades y la dinámica de las clases de Lengua Castellana y Literatura.**

4.3. Hipótesis referidas a las actitudes de los profesores participantes en la investigación al finalizar el desarrollo de la misma

10. Los profesores de Educación Secundaria Obligatoria participantes en la investigación sobre comprensión lectora y lectura literaria **valoran positivamente la forma de trabajar las lecturas literarias propuestas** por su validez para desarrollar el hábito lector en el alumnado, así como otros aspectos de la educación literaria (educación en valores, etc.).

11. Los profesores de Educación Secundaria Obligatoria participantes en la investigación **valoran positivamente el programa de comprensión lectora.**

12. Los profesores de Educación Secundaria Obligatoria participantes en la investigación sobre comprensión lectora y lectura literaria **valoran positivamente la innovación que esta experiencia supone en su práctica y las repercusiones de aquella en su formación.**

5. Fases de la investigación

Dada la complejidad y la amplitud de nuestros objetivos, el proceso de investigación se estructura en varias fases.

1) En una primera fase, que se desarrolló en el curso escolar 2000-2001, son varias las actuaciones que se llevaron a cabo.

a. En diciembre de 2000 se inicia el diseño de la investigación para estudiar cómo se trabajan la lectura y la animación lectora en secundaria.

El instrumento es un cuestionario anónimo para el profesorado que se envía en febrero-marzo a 90 centros de la provincia de Cádiz.

b. En los meses de abril-mayo se elabora una prueba piloto de comprensión lectora que se pasa a alumnos de 2º de ESO de cuatro institutos de secundaria.

Los *sujetos de la investigación* son 5 grupos de alumnos y alumnas matriculados en 2º curso de ESO en 4 centros distintos públicos y concertados.

La *variable dependiente* es la comprensión lectora y como covariados se consideran el género (niño/niña), y la naturaleza del centro (público/concertado).

El *instrumento* es una prueba de lectura, científicamente validada, para evaluar la comprensión literal, la interpretativa y la crítica.

Con estas dos actuaciones se pretende comprobar el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos que están terminando el primer ciclo de ESO en el que se va a desarrollar la investigación, así como recoger las opiniones e ideas previas del profesorado sobre la lectura en secundaria. Se trata, pues, de hacer un diagnóstico inicial, es decir, una especie de estado de la cuestión.

c. Entre los meses de abril y julio se elabora el programa de comprensión lectora, se seleccionan algunas de las lecturas literarias que se van trabajar – confeccionando simultáneamente las guías de lectura de cada una– y se entrena a los profesores participantes.

2) En la segunda fase, que se inicia en septiembre de 2001 y llega hasta junio de 2003, se produce el desarrollo de la investigación. En esta segunda fase han tenido lugar otras tres acciones:

a. Se ha aplicado el programa desarrollando las sesiones establecidas.

b. Se ha ido revisando y evaluando el desarrollo del mismo.

c. Se han realizado las pruebas referidas a las Variables Dependientes como pretests y postests para comprobar los resultados del programa.

La investigación consiste en poner en marcha un programa de intervención sistemática sobre la lectura literaria en ESO por medio de una selección de obras apropiadas a los intereses y al desarrollo evolutivo de este alumnado, conjuntamente con un programa de refuerzo de la comprensión lectora.

Los *sujetos* de esta parte de la investigación fueron los alumnos y alumnas de dos grupos de 1º de ESO del C.P. “San Bernardo” de la Estación Férrea de San Roque (Cádiz), un grupo del colegio concertado San Pedro de La Línea (Cádiz) y dos grupos del IES “Sierra Almenara” de Guadiaro (Cádiz). En el primero y el tercero de estos centros, que tienen dos líneas de secundaria, se establecieron un grupo experimental y otro control lo más homogéneos posible en el sentido de que les imparte clase el mismo profesor y, lógicamente, desarrollan el mismo proyecto curricular para el área. En el caso del otro, tiene un grupo de 1º de ESO y se trata estudiar las posibles diferencias entre la educación pública y la concertada⁴.

La *duración* de la investigación ha sido de dos cursos académicos, es decir, hasta que este alumnado acabase el primer ciclo de la ESO, pues no hay que olvidar que el progreso en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y literarias no se produce de forma rápida ni directamente observable en períodos cortos de tiempo. Además, de esta forma se añadía una perspectiva longitudinal mayor al estudio.

Las *variables* que se han tenido en cuenta son las siguientes:

- Hábito lector antes del programa de intervención, tanto del grupo experimental como del grupo control.
- Evolución de la práctica lectora después de los dos cursos del programa de

⁴ Los resultados que aquí se ofrecen, por simplificar la presentación y dado el escaso tiempo disponible, son los del I.E.S. “Guadiaro”. La exposición de los datos de uno solo de los centros redundará también en la claridad y –esperamos– en la mejor comprensión del sentido, el contenido y el método de la investigación.

intervención en el grupo experimental.

- Estado de la lectura comprensiva antes, un año y dos años después del programa en los grupos experimental y control.
- Habilidades de composición escrita antes, al inicio y al final de cada uno de los dos años de aplicación del programa de intervención en ambos grupos.
- Otras habilidades lingüísticas, al inicio y al final de cada uno de los dos cursos, en ambos grupos.

Por último, los *instrumentos* utilizados en esta fase, tanto para desarrollar el programa como para evaluar su funcionamiento, son:

- Cuestionario 1, para diagnosticar la actitud de alumnado ante la lectura, tiempo dedicado a lectura recreativa, frecuencia de lectura... Se pasó a todos los alumnos antes de iniciar el programa.
- Cuestionario 2, con preguntas relacionadas con la valoración del programa de intervención seguido. Se pasó al finalizar el programa al grupo experimental.
- Pruebas de comprensión lectora: comprensión lectora literal, interpretativa y crítica. Al inicio y al final de cada curso, a ambos grupos.
- Pruebas de composición escrita. Al inicio y al final de cada curso, a ambos grupos.
- Pruebas de vocabulario. Al inicio y al final de cada curso, a ambos grupos.
- Pruebas de ortografía. Al inicio y al final de cada curso, a ambos grupos.
- Pruebas de lectura expresiva. Al inicio y al final de cada curso, a ambos grupos.

3) En la tercera fase, septiembre de 2003 y junio de 2004, se han efectuado también tres acciones:

- a. Se ha realizado la evaluación del desarrollo del programa por parte de la profesora y de los alumnos-as del grupo experimental.
- b. Se han procesado, analizado y discutido los resultados obtenidos.
- c. Finalmente, se redactó el informe final del primer nivel de análisis.

Los instrumentos utilizados han sido valoraciones cualitativas del alumnado sobre la experiencia de las lecturas literarias en su conjunto y sobre cada una de las lecturas realizadas, valoraciones cualitativas del profesorado de las actitudes de cada uno de los sujetos del grupo experimental, valoración cuantitativa del programa de comprensión lectora por parte del profesorado participante y valoración cualitativa también por parte de los profesores participantes de la experiencia en su conjunto.

6. Diseño de la investigación

Los objetivos e hipótesis que hemos expuesto más arriba han condicionado la

elección del diseño y las fuentes de nuestro trabajo. Así, hemos optado por un diseño mixto que combina la investigación cuantitativa con la cualitativa.

Para las comparaciones entre el grupo control y el experimental hemos elegido un diseño cuasiexperimental por ser el que más se ajusta a las características de la investigación educativa. En ésta, por su propia naturaleza, a menudo no tiene sentido la elección de muestras al azar, por lo que debe ser realizada en contextos concretos y con grupos humanos concretos. Este diseño se inserta dentro de una metodología de investigación científica cuantitativa (Dendaluce, 1994).

Los diseños cuasi-experimentales, para Cronbach (1987), son aquéllos en los que se busca establecer relaciones de causalidad entre la Variable Independiente (en nuestro caso, el programa de comprensión lectora y el de lecturas literarias) y las Variables Dependientes (en nuestro caso, la mejora en las diversas habilidades lingüísticas consideradas), examinando para ello datos recogidos bajo diferentes condiciones experimentales (p.e., pretest-posttest) pero sin asignación aleatoria de los sujetos a dichas condiciones experimentales.

En este tipo de métodos científicos se manipula la Variable Independiente y se da también algún control de la situación experimental, pero no se realiza al azar la asignación de los sujetos a los grupos de la muestra, tanto experimental como control. La opción por este diseño se justifica en el hecho de que el tipo de estudio que hemos llevado a cabo requería una acotación del campo, entre otras cosas, para mantener la coherencia con uno de los principios básicos del actual modelo curricular: el ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características de cada contexto

Estos datos se complementan con observaciones de tipo cualitativo obtenidas por medio de entrevistas, cuestionarios y otros instrumentos.

Creemos que este modo de proceder ayuda a profundizar en el estudio de fenómenos complejos como el lenguaje y la educación.

En cualquier caso, y aun siendo conscientes de las limitaciones que ha de tener nuestro trabajo, aspiramos en todo momento a lo largo de las fases sucesivas de este proceso de investigación, a mantener el máximo rigor científico.

7. Desarrollo de la investigación

Durante los dos cursos académicos que ha durado la investigación, la dinámica de trabajo ha sido la que se expone.

Durante cada trimestre los alumnos tenían que leer tres libros. El primero lo seleccionaba el profesor y era el mismo para todo el grupo. Se leía y se trabajaba en clase, durante una semana aproximadamente, con todo el detenimiento que hiciese falta

para favorecer su disfrute por medio de los comentarios, aclaraciones, preguntas, etc. El segundo, elegido asimismo por el profesor y común para todos, se leía en clase y en casa, es decir, se mandaban para casa unas páginas que luego se comentaban antes de seguir leyendo en clase en la siguiente sesión. Por último, una tercera obra, era de elección individual para cada alumno y se leía en casa. Una vez terminado este tercer título, los alumnos que libremente querían, lo comentaban en clase para recomendarlo a los compañeros.

Las lecturas comunes del primer curso de ESO han sido:

- *Abdel*, de Enrique Páez.
- *Cucho*, de José Luis Olaizola.
- *La cazadora de Indiana Jones*, de Asun Balzola.
- *Ha llegado un extraño*, de Mollie Hunter.
- *Kris y el verano del piano*, de Enriqueta Antolín.
- *A rienda suelta*, de Fernando Savater.

En el segundo, se introdujeron el teatro y la poesía, ésta última en forma de una antología muy breve (quince poemas en total de Machado, Bécquer, Juan Ramón Jiménez, Alberti, un par de romances, Lorca, Nicolás Guillén, Miguel Hernández, etc.) preparada por los profesores y trabajada en clase. Los títulos fueron éstos:

- *Kris y los misterios de la vida*, de Enriqueta Antolín.
- *El misterio del eunuco*, de José Luis Velasco.
- *¡Socorro! 12 relatos para pasar miedo*, de Elsa Bornemann.
- *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, de Jacinto Benavente.
- *La zapatera prodigiosa*, de Federico García Lorca.
- *Pic-nic*, de Fernando Arrabal.
- *Antología poética*.

Se pidió desde el principio a los padres colaboración, aunque sólo fuera evitando comentarios negativos sobre lo caros que valen los libros o sobre que les habían vuelto a pedir que compraran otro. No logramos que ésta fuera más allá.

Paralelamente, se iban trabajando a lo largo del curso los diferentes módulos o unidades del programa de comprensión lectora.

Los profesores implicados nos reuníamos quincenalmente para ir poniendo en común el trabajo, intercambiando experiencias y materiales, proponiendo nuevas

lecturas de entre las que nos habíamos comprometido a leer y reseñar dentro del corpus de la literatura juvenil, etc.

8. Metodología

8.1. Sujetos

Los resultados que se van a presentar aquí corresponden a la muestra de la investigación del IES “Sierra Almenara” de Guadiaro (Cádiz), que cuenta con ocho unidades de Educación Secundaria Obligatoria. El proyecto se desarrolló en otros dos centros de ESO más de las localidades de La Línea de la Concepción (Cádiz) y San Roque (Cádiz).

Esta muestra ha estado formada por dos grupos de sujetos: un *Grupo Experimental*, con el que se ha desarrollado todo el programa de comprensión lectora y el de lecturas literarias, y otro *Grupo Control*, con el que no se ha desarrollado ninguna actividad relacionada con el programa ni con las lecturas y se ha limitado a seguir las pautas que marca el libro de texto que tienen, el de la editorial Octaedro.

- a) El *Grupo Experimental* está formado por 23 alumnos del curso 1º-2º de ESO A.
- b) El *Grupo Control* está formado por 29 alumnos del curso 1º-2º de ESO B.

GRUPOS PARTICIPANTES	ALUMNOS-AS
Grupo Experimental: 1º y 2º ESO A	23
Grupo Control: 1º y 2º ESO B	29

8.2. Variables e instrumentos de evaluación

Se han considerado en nuestra investigación tres tipos de variables:

- Las *Variables Extrañas o Intervinientes (VE)*, que son aquéllas que atentan contra la validez interna de la investigación, ya que pueden incidir en los resultados finales debido a sus efectos no controlados.

- Las *Variables Dependientes (VD)*, son aquéllas sobre las que influye la aplicación y el desarrollo del programa de intervención.

- La *Variable Independiente (VI)*, es la que se manipula para producir efectos en otras (VD). En nuestro caso, es el programa de comprensión lectora y el de lecturas literarias.

8.2.1. Variables intervinientes

VARIABLES INTERVINIENTES
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sexo</i> - <i>Edad</i> - <i>Nivel cultural del padre</i> - <i>Nivel cultural de la madre</i> - <i>Calificación del curso académico anterior</i>

Las Variables Intervinientes que pueden distorsionar los resultados de nuestra investigación son:

(1) **Sexo**

Se ha considerado como variable interviniente el sexo de los sujetos (hombre o mujer) ya que en algunos estudios referidos a la lengua y la literatura aparecen diferencias por sexo. De todas formas, la influencia de esta variable es mínima, porque la muestra tiene un número muy similar de hombres que de mujeres.

(2) **Edad**

La edad que tienen los sujetos también se ha considerado variable interviniente, ya que puede influir en el desarrollo de la lengua oral. No obstante, conviene señalar que, quizás como consecuencia de que en la educación obligatoria la promoción es prácticamente automática, la muestra es muy homogénea, ya que algo más del 65% de los sujetos tenía 12 años al iniciar la investigación.

(3) **Nivel cultural de los padres: del padre y de la madre**

Se han estudiado como dos variables intervinientes diferentes el nivel cultural del padre y el nivel cultural de la madre, pues juzgamos que la influencia que pueda tener cada uno de ellos sobre el hijo/a en nuestro tema de investigación puede variar. Hemos tenido presente en cada caso los estudios realizados por cada uno de ellos, en los que hemos establecido las siguientes categorías:

1. Sin estudios
2. Estudios Primarios o EGB
3. Bachillerato o FP
4. Titulación Media (Diplomatura o Ingeniería Técnica)
5. Titulación Superior (Licenciatura o Ingeniería)

(4) **Calificación del curso académico anterior**

El rendimiento académico del curso anterior en Lengua Castellana y Literatura

ha sido otra variable interviniente que hemos controlado pues parece que, en principio, los estudiantes que rinden más en el área debían rendir también más específicamente en comprensión lectora y en el resto de habilidades lingüísticas.

En resumen, las variables intervinientes que se han tenido en cuenta en nuestra investigación y los instrumentos utilizados para medirlas o conocerlas son:

VARIABLES	INSTRUMENTOS
<i>Edad</i>	Ficha personal
<i>Sexo</i>	Ficha personal
<i>Nivel cultural de los padres: del padre, de la madre</i>	Ficha personal
<i>Calificación del curso académico anterior en el área de Lengua Castellana y Literatura</i>	Ficha personal

8.2.2. Variables dependientes

Se han considerado dos tipos de variables dependientes, según trate del estudio intergrupos (comparación de los resultados obtenidos por el Grupo Experimental y por el Grupo Control) o el estudio intragrupo (valoraciones del y sobre el Grupo Experimental al principio de la investigación y al final del desarrollo de la misma).

8.2.2.1. Variables dependientes del estudio intergrupos

Las Variables Dependientes que se han considerado en este estudio son:

VARIABLES DEPENDIENTES DEL ESTUDIO INTERGRUPOS
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprensión lectora</i> - <i>Ortografía</i> - <i>Expresión escrita: narración</i> - <i>Expresión escrita: descripción</i> - <i>Vocabulario</i> - <i>Lectura en voz alta</i>

Las pruebas del pretest las componen un total de seis ejercicios que tratan de comprobar a grandes rasgos el nivel de partida del alumnado en los aspectos del área más relacionados con la lengua escrita y con la lectura literaria al principio de cada uno de los cursos del ciclo. Su utilización en el aula fue justificada ante los estudiantes, sobre todo, por el interés que tenía para ellos la toma de conciencia de sus carencias y de sus logros. De ahí que, una vez revisadas y evaluadas por la profesora, se devolvieran a los alumnos para corregirlas entre todos. De este modo, no sólo se comprueban errores y aciertos, sino que también se repasan contenidos básicos –sobre todo procedimentales– del área de Lengua Castellana y Literatura durante los primeros días del curso.

Las pruebas finales –o del postest– se elaboraron para ser aplicadas al término de cada uno de los dos cursos. Se procuró que fueran lo más parecidas posible a las iniciales para comprobar si ha habido evolución en los aspectos que se evaluaban.

En adelante, y para una mejor comprensión de las tablas expuestas en los estudios estadísticos y en el capítulo de resultados, las diversas variables de nuestro estudio intergrupos las denominaremos de manera abreviada de la siguiente forma:

VARIABLES	NOMBRE	SIGNIFICADO
INTERVINIENTES	GRUPO	- Agrupaciones de la muestra
	SEXO	- Hombre o Mujer
	EDAD	- Tiempo de cada sujeto, en años y meses
	NICULPA	- Nivel cultural del padre
	NICULMA	- Nivel cultural de la madre
	ALIFANT	- Calificaciones del curso anterior en el área de Lengua Castellana y Literatura
DEPENDIENTES	C.TOTAL 1	- Comprensión lectora global en el pretest 1º curso
	C.TOTAL 2	- Comprensión lectora global en el pretest 2º curso
	C.TOTAL 3	- Comprensión lectora global en el postest 1º curso
	C.TOTAL 4	- Comprensión lectora global en el postest 2º curso
	LITERAL1	- Comprensión lectora literal en el pretest 1º curso
	LITERAL2	- Comprensión lectora literal en el pretest 2º curso
	LITERAL3	- Comprensión lectora literal en el postest 1º curso
	LITERAL4	- Comprensión lectora literal en el postest 2º curso
	INTERPR.1	- Comprensión lectora interpretativa en el pretest 1º curso
	INTERPR.2	- Comprensión lectora interpretativa en el pretest 2º curso
	INTERPR.3	- Comprensión lectora interpretativa en el postest 1º curso

	INTERPR.4	- Comprensión lectora interpretativa en el postest 2º curso
	CRÍTICA 1	- Comprensión lectora crítica en el pretest 1º curso
	CRÍTICA 2	- Comprensión lectora crítica en el pretest 2º curso
	CRÍTICA 3	- Comprensión lectora crítica en el postest 1º curso
	CRÍTICA 4	- Comprensión lectora crítica en el postest 2º curso
	ORTOGR.1	- Ortografía en el pretest 1º curso
	ORTOGR.2	- Ortografía en el pretest 2º curso
	ORTOGR.3	- Ortografía en el postest 1º curso
	ORTOGR.4	- Ortografía en el postest 2º curso
	NARRAC.1	- Expresión escrita narración en el pretest 1º curso
	NARRAC.2	- Expresión escrita narración en el pretest 2º curso
	NARRAC.3	- Expresión escrita narración en el postest 1º curso
	NARRAC.4	- Expresión escrita narración en el postest 2º curso
	DESCRIP.1	- Expresión escrita descripción en el pretest 1º curso
	DESCRIP.2	- Expresión escrita descripción en el pretest 2º curso
	DESCRIP.3	- Expresión escrita descripción en el postest 1º curso
	DESCRIP.4	- Expresión escrita descripción en el postest 2º curso
	VOCAB.1	- Vocabulario en el pretest 1º curso
	VOCAB.2	- Vocabulario en el pretest 2º curso
	VOCAB.3	- Vocabulario en el postest 1º curso
	VOCAB.4	- Vocabulario en el postest 2º curso
	LEC.1	- Lectura en voz alta en el pretest 1º curso
	LEC.2	- Lectura en voz alta en el pretest 2º curso
	LEC.3	- Lectura en voz alta en el postest 1º curso
	LEC.4	- Lectura en voz alta en postest 2º curso

8.2.2.2. Estudio intragrupo

Se ha realizado mediante valoraciones mayoritariamente cualitativas y alguna cuantitativa que se recogen en el apartado siguiente.

8.2.3. Variable independiente

El programa de comprensión lectora y el de lecturas literarias constituyen la variable independiente de esta investigación. Se han desarrollado durante la totalidad de los cursos académicos 2001-2002 y 2002-2003 y ambos se han integrado en la programación de aula del grupo experimental con el objetivo de evitar a toda costa que se percibiese como un añadido, como actividades esporádicas al margen del resto del currículum de este nivel.

El contenido del programa de comprensión lectora se incluye en los materiales de este curso. Los criterios que se usaron al elaborarlo fueron éstos:

- Proponer abundantes ejercicios para cada una de las microhabilidades específicas de la comprensión lectora (“leer”, inferir, anticipar, elaborar hipótesis, etc.).
- Ofrecer también actividades de integración de destrezas comprensivas y expresivas, orales y escritas, dado que la conducta comunicativa es global y que las estrategias de habilidades parciales repercuten en la competencia discursiva en su totalidad.
- Practicar constantemente con los procedimientos básicos del área de Lengua y Literatura (resumir, esquematizar, etc.) de forma que se mecanizaran y se favoreciera así la facilidad lectora en todas las áreas del currículum.
- Proponer actividades basadas en textos motivadores y variados para aplicar tales procedimientos a las distintas tipologías textuales.
- Trabajar con núcleos de contenido no muy amplios que incluyeran siempre unas actividades iniciales de repaso y consolidación.
- Usar un lenguaje directo, que apelara directamente al alumnado, para hacerlo más directamente corresponsable de su aprendizaje.
- Prestar atención a todos los tipos de lectura, desde la superficial a la literaria, pues exigen mecanismos específicos que hay que dominar.
- Combinar el trabajo en grupo con el individual porque la comprensión se construye en interacción con los demás.

8.2.4. Instrumentos

8.2.4.1. Pruebas de ortografía

Las pruebas se han elaborado tomando como referencia los materiales de Pérez

González (1998) y de Pérez González y Cañado (1998) y en ellas los ítems se han repartido proporcionalmente en varios grupos: vocabulario con dificultad ortográfica de uso en las grafías, ortografía reglada (grafías, tildes, mayúsculas, uso de los signos de puntuación) y homófonas y parónimas.

En los criterios de evaluación hemos considerado que el nivel de dominio ortográfico era adecuado cuando el alumno superaba los dos tercios de aciertos.

8.2.4.2. Pruebas de expresión escrita: narración y descripción

Para estas pruebas se propuso a los alumnos y alumnas que escribieran sobre temas que les resultaran fáciles y, en lo posible, motivadores, pues buscábamos ante todo extensión para poder evaluar con cierta fiabilidad.

Los criterios utilizados se aplicaron por medio de una escala de valoración. Los aspectos valorados fueron:

- a) En la narración, la presentación del escrito, la corrección ortográfica, el uso de los signos de puntuación⁵, la sintaxis, el vocabulario, la estructura del contenido, la creatividad, la presencia y el tratamiento de referencias espaciales y temporales y la inclusión de descripciones.
- b) En la descripción, la presentación del escrito, la corrección ortográfica, el uso de los signos de puntuación⁶, la sintaxis, el vocabulario, la estructura del texto, la creatividad manifestada, la aparición (y el detalle) de rasgos psíquicos y físicos en la descripción de los personajes.

8.2.4.3. Pruebas de comprensión lectora

La primera prueba fue confeccionada a partir de una adaptación de un relato de las *Historias naturales* de Primo Levi y fue la que se utilizó para hacer el estudio piloto que desveló las serias deficiencias que los alumnos de 2º de ESO presentaban en comprensión lectora y que podrían estar en la base de su falta de interés por la literatura.

La pauta de corrección, tanto en este caso como en las otras cuatro que se pasaron durante el desarrollo del programa, fue la de puntuar cada acierto con un punto

⁵ Un estudio interesante que podría hacerse a posteriori es el de comparar en cada sujeto los resultados de las pruebas de ortografía reglada con los obtenidos en estos dos ítems de los textos narrativos y descriptivos para comprobar las diferencias o semejanzas que pueda haber entre un contexto de escritura libre y otro donde se parte de la premisa de que se está controlando el dominio ortográfico.

⁶ Un estudio interesante que podría hacerse a posteriori es el de comparar en cada sujeto los resultados de las pruebas de ortografía reglada con los obtenidos en estos dos ítems de los textos narrativos y descriptivos para comprobar las diferencias o semejanzas que pueda haber entre un contexto de escritura libre y otro donde se parte de la premisa de que se está controlando el dominio ortográfico.

y hacer las sumas de aciertos por aspectos parciales (lectura literal, interpretativa y crítica) y en total. Se consideró que había que superar dos tercios del número total de respuestas de cada prueba para lograr el nivel suficiente.

El criterio para confeccionarlas fue que los textos tuvieran un grado de dificultad asequible, que los temas de los mismos fueran motivadores (los marcianos, el acné) y que fueran de diversos tipos (narración, exposición) para comprobar posibles diferencias en el dominio de tipologías textuales diversas.

En todas ellas se incluyeron ítems relativos a la comprensión literal, que se dirigían a localizar datos en el texto; de comprensión interpretativa, que suponían deducciones e inferencias a partir de lo explícito, y comprensión crítica, que pedían una opinión personal sobre algunos de los aspectos que se prestaban a ello.

8.2.4.4. Pruebas de vocabulario

Al confeccionar las pruebas de vocabulario se buscaba valorar la competencia de los alumnos en relación con los aspectos básicos de éste que más repercusión tienen en el uso lingüístico oral y escrito. Así, se incluyen ítems clasificados en grupos sobre:

- uso de sinónimos y antónimos,
- palabras polisémicas,
- la comprensión de refranes y frases hechas,
- la definición de términos usuales,
- uso de términos en la elaboración de frases,
- construcción de campos semánticos y familias léxicas sencillas.

La primera de las pruebas pasadas —el pretest de 1º de ESO— resultó excesivamente larga y, por lo mismo, pesada para los niños, por lo que las tres restantes se acortaron un tanto.

La pauta aplicada para la corrección fue, nuevamente, la de obtener dos tercios de respuestas correctas.

8.2.4.5. Pruebas de lectura en voz alta

En todos los casos, la prueba ha consistido en hacer leer en voz alta individualmente a los alumnos textos de diverso tipo para valorar los aspectos que se recogen en la escala utilizada y que se incluye a continuación. Nuestra intención era comprobar si la práctica constante de la lectura comprensiva en clase repercutía en la mejora de la lectura expresiva.

LECTURA EN VOZ ALTA		
CATEGORÍAS		Puntuación
VOLUMEN	1. Volumen inaudible o excesivamente elevado.	
	2. Volumen adecuado al contenido del texto y a la situación.	
ARTICULACIÓN	1. Articulación poco clara (escasa vocalización).	
	2. Articulación clara y natural.	
ENTONACIÓN	1. Entonación monocorde o forzada.	
	2. Entonación natural y amena.	
VELOCIDAD	1. Velocidad lenta o excesivamente rápida en relación al texto.	
	2. Velocidad adecuada al contenido del texto.	
PAUSAS	1. Interpretación inadecuada de los signos de puntuación.	
	2. Lectura adecuada de los signos de puntuación.	

La escala de valoración utilizada ha sido ésta:

3. El volumen de la voz y la velocidad de la lectura son adecuados al contenido del texto y a la situación. La articulación es clara y natural. El alumno realiza las pausas que corresponden a los signos de puntuación del texto y lee expresivamente admiraciones, interrogaciones, etc. La entonación es natural y amena; el alumno procura introducir algunas inflexiones en el tono para aportar expresividad si el texto lo requiere y lee sin regresiones.

2. El volumen de la voz es adecuado, pero la velocidad es algo excesiva o lenta en relación con el tipo de texto. La articulación es clara. El alumno realiza las pausas que corresponden a los signos de puntuación del texto pero no lee expresivamente admiraciones e interrogaciones. La entonación resulta poco expresiva y aparece alguna regresión esporádica.

1. El volumen de la voz resulta elevado o bajo en relación con el tipo de texto; la velocidad es inadecuada. En algunos momentos la articulación resulta poco clara y hay vacilaciones y regresiones. El alumno no realiza correctamente las pausas y la entonación resulta monótona.

8.2.4.6. Otros instrumentos

- Cuestionario inicial para el profesorado sobre la lectura literaria y la comprensión lectora.
- Cuestionario inicial para el alumnado del grupo experimental y del grupo

- control sobre hábitos de lectura.
- Cuestionario final para el grupo experimental para autoevaluar la clase de lengua, su progreso en la asignatura, el programa de comprensión lectora y las lecturas literarias.
 - Guía para la valoración cualitativa de la experiencia con las lecturas literarias propuestas por parte del alumnado.
 - Valoración cualitativa por parte del profesorado de los libros leídos en el programa de lecturas literarias.
 - Cuestionario para la valoración por parte del profesorado del programa de comprensión lectora.
 - Ficha de valoración individual del alumnado en relación con la lectura por parte del profesorado.
 - Cuestionario-guía para la valoración cualitativa por parte del profesorado de la totalidad de la experiencia de la investigación.

9. Estudios realizados

Los estudios realizados de los datos en un primer nivel de análisis tienen varias partes claramente diferenciadas:

- 1) Estudios de los datos obtenidos en la primera fase de la investigación. Tanto para estudiar los resultados de las pruebas de comprensión lectora como para el análisis de los cuestionarios pasados al profesorado de secundaria se ha usado el programa Excell de Office en su versión XP. Los estudios han sido descriptivos en términos absolutos y porcentuales.
- 2) Estudio intergrupos durante los dos cursos académicos de puesta en práctica de los programas de lecturas literarias y de comprensión lectora. Mediante estudios estadísticos se pretende comprobar cómo el grupo al que se aplican ambos programas (*Grupo experimental*) mejora más en las variables dependientes que el grupo que no sigue estos programas (*Grupo control*).
- 3) Estudio intragrupo durante los dos cursos académicos de desarrollo de los programas. Se pretende comprobar cómo se modifican las actitudes de los sujetos del grupo experimental hacia la lectura y las repercusiones en su competencia lingüística.
- 4) Evaluación del desarrollo de los programas por parte de los alumnos y alumnas del grupo experimental y de los profesores participantes.

En el estudio empírico hemos utilizado el análisis multivariable, pues se ha

aplicado un conjunto de técnicas estadísticas dirigidas a analizar simultáneamente más de dos variables en la muestra de observaciones tomadas (Kendal, 1975).

Por el volumen del tratamiento estadístico realizado se ha utilizado programa de tratamiento informático, en concreto el programa estadístico SPSS en su versión 12.

Hasta llegar a la obtención de los resultados que se presentan, hemos seguido tres fases:

1. *Análisis exploratorio de los datos.* Mediante la estadística descriptiva univariable se ha tratado de comprender cada una de las variables independientemente, conociendo sus medidas de tendencia central, media, mediana, moda, desviación típica, etc.

2. *Análisis de variables de dos en dos.* Mediante la estadística bivariante se ha buscado la relación entre pares de variables en estudios como la diferencia entre medias y el análisis de su grado de significatividad.

3. *Análisis multivariable.* Por último, se ha tratado de analizar la relación existente entre muchas variables simultáneamente mediante análisis de varianza.

Se ha efectuado prioritariamente un análisis de la varianza para comprobar el efecto de cada una de las variables incluidas en el estudio ya que éste constituye una técnica estadísticamente diseñada para comparar varias medias observadas y a través de las pruebas estadísticamente convenientes decidir si los grupos tienen medias significativas diferentes o no. Se ha utilizado el diseño de medidas repetidas, con dos factores entre sujetos, el grupo y el sexo, y como factores dentro de los sujetos, cada una de las variables consideradas en la investigación (comprensión, etc.). El nivel de significación se sitúa en el valor 0.05.

Para presentar la distribución de la muestra en cada una de las variables estudiadas se incluyen en las tablas que contienen los resultados obtenidos el número de sujetos (N), la media aritmética y la desviación típica de cada variable estudiada, en unos casos, y, en otros, el número de sujetos que responden a las diversas alternativas de respuesta de las variables y su porcentaje relativo y acumulado. A su vez, estos datos se presentan especificados para la muestra total, para el grupo experimental y para el grupo control.

Para presentar la diferencia de medias pretest-posttest de cada variable dependiente y su significatividad se incluyen la suma de cuadrados, la significación con los grados de libertad correspondientes y la media cuadrática.

Para conocer por separado la incidencia de la variable Grupo (Experimental/Control) en cada una de las demás variables estudiadas se ha realizado un análisis de varianza que nos da directamente el valor de F (índice de varianza) y su nivel de significación.

10. Algunos resultados y conclusiones

10.1. Sobre la situación de la lectura en la ESO

Entre los datos más llamativos de los obtenidos a este respecto queremos resaltar algunos que nos confirmaron la necesidad de investigar e intervenir en el tema de la lectura en la Educación Secundaria.

Así, a fin de concretar algunos de los problemas que suelen presentar los alumnos y alumnas en relación con la lectura, en el ítem número 10 se ofrecía un listado de diez posibles motivos de entre los que los profesores y profesoras tenían que marcar un máximo de cinco. Los resultados, expresados en porcentajes y ordenados de mayor a menor, fueron estos:

- No tienen hábito lector: 18%.
- No muestran interés por la lectura: 16%.
- No saben interpretar el texto: 12%.
- No saben formarse una opinión crítica sobre lo que leen: 11%.
- Cometan errores de lectura (cambian palabras, sílabas, letras, lectura silábica y vacilante...): 11%.
- No comprenden el sentido literal del texto: 10%.
- No saben entonar adecuadamente: 9%.
- No saben leer los signos de puntuación: 5%.
- No saben leer textos literarios expresivamente: 5%.
- Comprenden el contenido global de los textos, pero no informaciones específicas: 4%.

Con respecto a las causas fundamentales de estos problemas que presenta el alumnado en relación con la lectura, por los que se preguntaba en el ítem siguiente, se observa bastante coincidencia en las mismas. Las hemos agrupado en cinco núcleos y en cada uno hemos desglosado algunas variantes.

La primera causa es la falta de interés, curiosidad o motivación por la lectura, que alcanza un 43%, seguida por la falta de hábito lector (24%) y por la deficiente competencia lingüística del alumnado (23%). Con un 5% se sitúan los fallos del sistema educativo y algunas cuestiones relacionadas con la metodología utilizada para trabajar la lectura en el aula.

Si analizamos más pormenorizadamente las anotaciones contenidas en cada uno de estos núcleos nos encontramos los siguientes datos.

1. Falta de interés, curiosidad o motivación.
 - Falta de interés: 35%.
 - Demasiada influencia de los medios de comunicación, especialmente de la televisión: 23%.
 - Muchas posibilidades de ocio donde elegir: 22%.
 - La lectura supone un esfuerzo que los alumnos no están dispuestos (ni pueden) hacer: 8%.

- Los alumnos no están acostumbrados a concentrarse: 5%.
- Actitud negativa del alumnado instalado en la comodidad y la autocomplacencia: 4%.
- Los alumnos tienen muchas actividades complementarias fuera del horario escolar y no les queda tiempo para leer: 1,5%.
- No son conscientes de la importancia de la lectura para su desarrollo personal: 1,5%.
- 2. Falta de hábito lector.
 - Falta de hábito lector: 64%.
 - Falta de ejemplo de las familias y de los adultos del entorno: 26%.
 - No se da importancia a la lectura y no se fomenta fuera de la escuela: 8%.
 - Apenas hay libros en casa: 1%.
 - Entorno poco favorable a la lectura: 1%.
- 3. Deficiente competencia lingüística del alumnado.
 - No comprenden lo que leen: 56%.
 - No saben entonar cuando leen: 6%.
 - No saben formarse una opinión crítica: 6%.
 - Deficiente manejo de la lengua: 3%.
 - Falta de conocimientos previos: 3%.
 - Falta de cultura: 3%.
 - Los alumnos no saben leer correctamente: 2%.
 - Falta de fluidez y velocidad lectoras: 1%.
 - Abundantes errores de lectura (vocalizaciones, fijaciones excesivas, silabeo, etc.): 1%.
 - Pobreza de vocabulario: 1%.
- 4. Fallos del sistema educativo.
 - Insuficientes horas para la asignatura de Lengua y Literatura: 43%.
 - Mala reglamentación, libros de texto de escasa calidad, deficiente selección del personal docente, pocos recursos materiales, masificación de las aulas, etc.: 29%.
 - Los alumnos en Primaria se dedican a jugar y a perder el tiempo: 21%.
 - En Primaria apenas leen: 7%.
- 4. Cuestiones metodológicas.
 - Los alumnos relacionan la lectura con el estudio y con el trabajo en clase de Lengua y Literatura y no la ven como posibilidad de entretenimiento o fuente de placer: 56%.
 - No se seleccionan los libros adecuados: 25%.
 - No se orienta adecuadamente a los alumnos sobre las lecturas: 13%.
 - No se dan a conocer los objetivos de cada lectura: 13%.

La pregunta sobre las preferencias lectoras de los alumnos y alumnas se formuló estructurada en tres apartados: temas, tipo de publicación y géneros.

Los temas preferidos son “misterio y terror”, seguido de “aventuras”, “ciencia ficción” e “introspección psicológica” y, en último lugar, “ambientación medievalizante/novela histórica”. Los tipos de publicaciones que los profesores señalan como más leídas son las publicaciones periódicas juveniles sin apenas diferencia con los tebeos. Siguen los libros, y apenas señalan la prensa. El género preferido parece ser el relato corto, seguido muy de cerca por la novela. Los porcentajes obtenidos por la historia-biografía, y sobre todo por el teatro y la poesía son mínimos.

Cuando se pregunta a los encuestados si estiman suficientes los fragmentos literarios que figuran en el libro de texto para fomentar la lectura, el 81% opina que no y el 19% que sí.

Estos datos se muestran coherentes con las respuestas dadas a la cuestión sobre si, ante la insuficiencia del libro de texto, seleccionan algunas lecturas obligatorias. El 83% lo hace y suele ser 1 por trimestre en el 71% de los casos, 2 para el 12% de los docentes, 3 lecturas para el 6%, 4 para el 2%, y 5 para el 1%. El 9% de la muestra no contesta este ítem.

Estas lecturas obligatorias se ven complementadas con un listado de lecturas voluntarias en el 75% de los casos. El 23 % de los profesores no ofrece esta posibilidad y el 2% no contesta.

Cuando se les pide que aporten la lista de lecturas obligatorias –y voluntarias en su caso– que se han puesto este año académico en los cursos 1º y 2º de la ESO, solamente contesta el 46% de la muestra y los títulos resultan muy variopintos. Se incluyen abundantes obras narrativas de literatura juvenil de las editoriales más al uso, pero también aparecen el *Poema de Mío Cid*, los entremeses de Cervantes, *El retrato de Dorian Gray* o *La verdad sobre el caso Savolta*, algunas obras de Bécquer y Delibes, *Alicia en el país de las maravillas*, etc. Llama la atención la escasa presencia del teatro (*La casa de Bernarda Alba* de Lorca y *La cabeza del dragón* de Valle-Inclán son las únicas) y la total ausencia de poesía.

Con respecto al grado de conocimiento que los encuestados declaran sobre el panorama actual de la literatura juvenil (autores, obras, tendencias, premios, etc.), el 66% dice conocerlo sólo superficialmente, el 28% afirma conocerlo bien y sólo el 4% dice desconocerlo por completo. Un 1% no contestó este ítem.

La siguiente pregunta es complementaria de la anterior y pedía a los profesores y profesoras la opinión que les merece la llamada literatura infantil y juvenil. La mayoría (49%) opina que es una vía para interesar a los alumnos en la lectura y que hay títulos que están bien (38%); el 9% opina que es sólo un paso intermedio para llegar a leer obras clásicas; por último, el 2% opina que es subliteratura y no la recomiendan a sus alumnos y otro 2% que, aunque es subliteratura, la recomiendan porque sus alumnos no tienen nivel para otra cosa.

La primera pregunta sobre la metodología y las actividades para trabajar la lectura interroga a los profesores y profesoras sobre si se incluyen consideraciones específicas a propósito de la lectura y las lecturas en los respectivos Proyectos Curriculares del área de Lengua y Literatura y en la Programación Anual, cosa que sería lógica a la vista de los resultados obtenidos en los ítems 10 y 11.

Descontado el 7% que no contesta este ítem, solamente un 8% dice que tales consideraciones no se incluyen. El 83% restante contesta afirmativamente, pero con los siguientes matices: el 16% se limita a contestar que sí; el 40% afirma que solamente se incluye el listado de lecturas para el curso y el 28% dice que se incluyen las consideraciones del Departamento sobre los objetivos que se pretenden, sobre cómo se integran las lecturas con el resto de contenidos del área, las estrategias metodológicas que se emplean para trabajarlas, etc.

Al preguntarles en el ítem 21 si se cumple esta parte de la programación, el 84% contesta que sí, el 7% que no y el 9% no contesta.

En el ítem 23 se ofrecían seis posibilidades de entre las que se podían marcar 3 para explicar cómo se trabajan las lecturas seleccionadas. Los resultados fueron éstos:

- Los alumnos deben entregar un trabajo escrito sobre ellas: 26%.
- Se realiza un examen escrito sobre las lecturas: 23%.
- Se organiza en clase un librofórum u otro tipo de actividades colectivas de animación a la lectura sobre el título en cuestión: 20%.
- Las actividades de lectura se integran con otras de expresión escrita para promover la creatividad y facilitar la motivación: 17%.
- Estas actividades se integran con el resto de los contenidos del área: 8%.
- Las lecturas no se trabajan en común porque cada alumno lee libros distintos: 6%.

El grado de satisfacción con los resultados obtenidos con la forma de trabajar la lectura de cada uno se reparte así. El 2% dice estar nada satisfecho; el 26% está poco satisfecho; el 53% lo está aceptablemente; el 15% bastante satisfecho y un 4% no contesta. Destaca el hecho de que ningún sujeto afirme estar muy satisfecho.

El ítem 25 preguntaba al profesorado si utiliza por igual para las actividades de lectura textos de literatura juvenil y de literatura clásica y se ofrecían cuatro respuestas posibles de entre las que debían marcar una. El 45% responde que sí, porque seleccionan los textos según los objetivos y contenidos que se trabajan en cada momento; un 10% contesta que procura potenciar los clásicos; el 31% dice utilizar más los textos de la literatura juvenil porque son más accesibles para el alumnado; el 12% responde que sólo usa los fragmentos que figuran en el libro de texto y el 3% no contesta.

Preguntados los profesores sobre si se coordinan la selección y las actividades sobre las lecturas entre las distintas etapas educativas a fin de que haya progresión y coherencia en las mismas, el 55% responde afirmativamente, el 39% negativamente y el 5% no lo hace.

En este mismo sentido, el 50% afirma que todos los miembros del Departamento comparten los criterios didácticos sobre la lectura; el 38% dice que no es así y el 12% no contesta. Paradójicamente, a la pregunta siguiente el 78% responde que

cada miembro del equipo tiene sus propios criterios para trabajar la lectura y sólo el 16% dice que esos criterios son compartidos. El 7% no contesta.

La pregunta 29 trataba de obtener algunas respuestas en torno a cómo se abordan las deficiencias que presenta el alumnado en la lectura, para lo cual se ofrecían cuatro posibilidades distintas de entre las que había que coger una. Los resultados fueron:

- No se abordan: 8%.
- Mediante las actividades del libro de texto: 28%.
- Se usan materiales de refuerzo específicos: 40%.
- Sólo se da tratamiento especial a los alumnos que presentan graves deficiencias: 21%.
- No contestan: 3%.

Ante la pregunta (30) de si se lee en clase de lengua, el 95% dice que sí, el 3% que no y el 2% no contesta. El tiempo dedicado a esta actividad se reparte así:

- Todos los días unos minutos: 49%.
- 1 hora a la semana: 17%.
- 1 hora a la quincena: 2%.
- 1 hora al mes: 0%.
- De vez en cuando, sin periodicidad fija: 30%.
- No leemos nunca en clase: 1%.
- No contestan: 2%.

Estas actividades de lectura se realizan preferentemente sobre los fragmentos del manual (57%); todos los alumnos sobre un mismo libro de lectura (27%) y cada alumno lee un libro distinto (13%). El 2% no contesta.

El 83% dice que los alumnos tienen ocasión de comentar en clase las lecturas con los demás; el 7% dice que no y el 9% no contesta.

Preguntados sobre si creen que el tiempo que exigen las actividades de lectura es compatible con el tiempo semanal disponible para la asignatura en Secundaria, el 71% opina que no, el 23% que sí, y el 4% no contesta.

Por lo que toca a los datos sobre los recursos para trabajar la lectura, se centraba en la formación y los materiales. A propósito del nivel de formación e información sobre la lectura y la educación literaria, se ofrecía a los profesores y profesoras una escala del 1 al 5 (1 mínimo, 5 máximo) y los resultados son: en un 3, el nivel intermedio, se sitúa el 50%; el 29% se sitúa en el nivel 4; en los niveles 2 y 5, el 7% y, en el nivel 1, el 5%. El 8% no contesta.

A la pregunta sobre si han manejado en los últimos cinco años bibliografía actualizada sobre la enseñanza de la lectura y de la literatura, el 73% contesta que sí, el 24% que no y el 3% no contesta. La utilidad de estas lecturas debían valorarla en una escala del 1 al 5 (1 mínimo, 5 máximo), el 37% escoge el valor intermedio; un 20%, el valor 4; el 11%, el valor 2; el 6%, el valor 1; el 5%, el valor 5, y el 21% no contestan.

Los materiales de que disponen los departamentos didácticos para trabajar la lectura debían marcarse en una lista con los siguientes resultados en porcentaje:

- Libros de literatura infantil y juvenil: 22%.
- Clásicos de la historia de la literatura: 19%.
- Guías de lectura: 15%.
- Manuales de historia de la literatura: 13%.
- Materiales de apoyo y refuerzo para las dificultades lectoras: 10%.
- Bibliografía sobre animación a la lectura: 8%.
- Material audiovisual sobre obras literarias: 6%.
- Bibliografía sobre didáctica de la lengua escrita: 6%.
- Otros materiales: 1%.

El 79% dice que en los cursos de secundaria de su centro no hay bibliotecas de aula; sólo la hay en un 19% de los casos; un 2% no contesta. A pesar de esto, el 88% lo considera un recurso interesante; no lo ve así el 4%, mientras el 7% reconoce que no sabe cómo utilizarlo y el 1% no contesta. El 91% dice contar con biblioteca de centro, y sólo el 8% no dispone de ella; un 1% no contesta. El mismo 91% dice que en esas bibliotecas de centro hay libros de literatura juvenil; el 7% dice que no y el 2% no contesta. En el 79% de estas bibliotecas hay servicio de préstamo, en el 18% no lo hay y el 3% no contesta. El 38% dice que en la biblioteca se lleva a cabo alguna actividad relacionada con la lectura, el 58% dice que no y el 4% no contesta.

Estos últimos datos resultan un tanto contradictorios con la afirmación de que sólo el 47% del profesorado de lengua lleva al alumnado a la biblioteca y le explica su funcionamiento, mientras el 50% no lo hace y el 3% no contesta.

En el 51% de los centros se invierte habitualmente dinero en actualizar los fondos de la biblioteca, en el 40% se hace de vez en cuando y en el 6% de los casos no se hace nunca. El 3% no contesta.

10.2. Algunos resultados del estudio empírico sobre las variables dependientes

a) Comprensión literal.

- La media del grupo experimental es superior a la media del grupo control.
- La media de las niñas es superior a la de los niños.
- La media del grupo control (7.83) en la primera prueba es ligeramente superior a la del grupo experimental (7.38).
- Las medias del grupo control en las dos siguientes pruebas son inferiores a las del grupo experimental. En la prueba dos (postest de 1º de ESO) la media del Grupo control es de 5.74 y la del Grupo experimental 6.24; en la

prueba tres (pretest de 2º de ESO) la media del Grupo control es de 3.65 y la del Grupo experimental, 5.21. En la última prueba (postest de 2º de ESO) ambos grupos obtienen puntuaciones análogas: 6.91 el grupo control y 7.00 el grupo experimental.

- Asimismo, observamos que en ambos grupos los resultados de la prueba 3 (*Literal 3*) son inferiores a los resultados de la prueba dos (*Literal 2*), y es en esta prueba tres donde se obtienen las peores puntuaciones.

En comprensión literal, las diferencias entre los grupos experimental y control, y entre los sexos de los sujetos, pese a ser las indicadas, no tienen significatividad estadística. Sí la tiene el factor tiempo, es decir, el momento en que se pasó la prueba.

b) Comprensión interpretativa.

La media del grupo experimental es mayor que la del grupo control, y esta diferencia es significativa, dado que hay efecto de grupo en comprensión interpretativa. Asimismo, en comprensión interpretativa, las niñas tienen puntuación media más baja que los niños, pero esta diferencia no es significativa dado que no hay efecto de sexo.

Teniendo en cuenta, pues, que la variable *grupo* es significativa, podemos destacar que:

- La media (2.24) del grupo experimental en la primera prueba (*Interpr. 1*) es inferior a la media del grupo control (2.65).
- En las otras tres pruebas, las medias del grupo experimental son superiores a las del grupo control:
 - prueba 2 (*Interpr. 2*): control 3.83, experimental 5.41.
 - prueba 3 (*Interpr. 3*): control 1.78, experimental 2.38.
 - prueba 4 (*Interpr. 4*): control 2.78, experimental 3.69.

Asimismo, se observa que, en los dos grupos, los resultados de la prueba tres son inferiores a los obtenidos en la prueba dos. Es en la prueba dos donde ambos grupos obtienen los mejores resultados.

c) Comprensión crítica.

Los datos confirman que en *Comprensión crítica* el grupo experimental obtiene mejor puntuación que el grupo control y las niñas tienen mejor puntuación que los niños. Recordemos que estas variables, *grupo* y *sexo*, no son significativas en la comprensión crítica.

- La media del grupo experimental (1.83) es inferior a la media del grupo control (2.30) en el pretest 1º de ESO.
- Las medias del grupo experimental, en las otras tres pruebas siguientes, son superiores a las del grupo control:
 - *Crítica 2*: control 1.35 y experimental 1.86.

– *Crítica 3*: control 1.91 y experimental 2.38.

– *Crítica 4*: control 2.48 y experimental 2.93.

d) Comprensión lectora global.

La media del grupo experimental es superior a la media del control, esta diferencia es significativa, dado que hay efecto de grupo. Las niñas obtienen puntuación media menor que los niños, no siendo significativa dado que no hay efecto de sexo.

En referencia a los grupos, se observa que en la primera prueba efectuada, la puntuación media del grupo experimental (11.45) es inferior a la puntuación media del grupo control (12.78). En las otras tres pruebas realizadas, es el grupo experimental el que obtiene mejores resultados:

– Prueba 2: control 10.91, experimental 13.52.

– Prueba 3: control 7.35, experimental 9.97.

– Prueba 4: control 12.17, experimental 13.62.

En ambos grupos, los resultados de la prueba 3 son inferiores a los de la prueba 2. Es en la prueba tres donde ambos grupos obtienen las puntuaciones más bajas. Y, en las pruebas 2, 3 y 4 la puntuación del grupo experimental es superior a la del grupo control.

El grupo influye significativamente en la comprensión lectora.

e) Narración.

La media del grupo experimental es superior a la media del grupo control y estas diferencias son significativas, dado que la variable *grupo* influye significativamente.

La puntuación media de las niñas es superior a la de los niños, pero no llega a ser significativa. Recordemos que el sexo no influye significativamente.

Salvo en la primera prueba, el grupo experimental obtiene mejores resultados que el grupo control. Las medias de cada grupo son:

– Prueba 1: control 12.48, experimental 12.07.

– Prueba 2: control 12.39, experimental 16.52.

– Prueba 3: control 11.43, experimental 12.83.

– Prueba 4: control 12.04, experimental 17.34.

Es en la prueba tres donde ambos grupos tienen las puntuaciones más bajas. En la prueba cuatro el grupo experimental tiene la puntuación más alta.

Hay efecto significativo de tiempo y de grupo.

f) Descripción.

La puntuación media del grupo experimental es superior a la del grupo control, siendo esta diferencia significativa dado que hay efecto de grupo.

Las niñas tienen mejor puntuación que los niños, pero la diferencia no es significativa dado que no hay efecto de sexo.

En la primera prueba, la puntuación media de ambos grupos es análoga: 12 en el grupo control y 12.39 en el grupo experimental. En las restantes pruebas el grupo experimental tiene mejores puntuaciones que el grupo control:

- prueba 2: control 12.65, grupo experimental 17.14,
- prueba 3: control 10.74, grupo experimental 12.21,
- prueba 4: control 12.57, grupo experimental 16.86.

La variable *grupo* y la variable *tiempo* influyen significativamente en descripción.

g) Ortografía.

La puntuación del grupo experimental es superior a la del grupo control; esta diferencia es significativa dado que hay efecto de grupo.

Las niñas obtienen mejor puntuación que los niños; esta diferencia es significativa dado que hay efecto de sexo.

Salvo en la primera prueba, el grupo experimental obtiene mejores resultados que el grupo control. Las medias obtenidas en ambos grupos y en cada una de las pruebas son:

- prueba 1: control 88.13, experimental 86.03,
- prueba 2: control 99.91, experimental 112,
- prueba 3: control 101.26, experimental 107.76,
- prueba 4: control 111.61, experimental 115.38.

Se observa, asimismo, que la media de la prueba 3 es inferior a la de la prueba 2 en el grupo experimental. Hay una gran mejoría, en el grupo experimental en la prueba 2 respecto a la prueba 1. En ambos grupos la puntuación más alta corresponde a la última prueba.

En ortografía el grupo y el sexo influyen significativamente.

h) Vocabulario.

El grupo experimental tiene mejores resultados que el grupo control. Recordemos que hay efecto de grupo.

Las niñas tienen mejor puntuación media que los niños. Esta diferencia no es significativa dado que el sexo no influye de manera significativa.

En la primera prueba, ambos grupos tienen puntuaciones análogas, 38.26 el control, y 39.07 el experimental. En la segunda prueba, hay una mejoría en el grupo experimental y un ligero descenso en el grupo control. En la tercera prueba, ambos grupos bajan sus puntuaciones. Y, en la cuarta y última prueba, el experimental mejora los resultados respecto a la tercera prueba y el control es donde obtiene la peor puntuación. Las puntuaciones del grupo control disminuyen conforme se pasan las pruebas. Las medias son:

- Prueba 2: control 37.22, experimental 43.62.

- Prueba 3: control 27.09, experimental 27.97.
- Prueba 4: control 25.39, experimental 32.79.

Recordemos que el tiempo y el grupo influyen significativamente en vocabulario y que hay interacción entre tiempo y grupo.

i) Lectura en voz alta.

La puntuación media del grupo experimental es superior a la obtenida por el grupo control. Esta diferencia no es significativa, dado que el factor grupo no influye significativamente.

En la primera prueba, ambos grupos obtienen resultados análogos, 12.22 el grupo control y 12.10 el grupo experimental. La puntuación obtenida en la tercera y cuarta prueba en el grupo experimental es superior a la del grupo control. Es en la segunda prueba donde ambos grupos obtienen la puntuación más baja. Las medias obtenidas son las siguientes:

- Prueba 2: control 11.17 y experimental 12.07.
- Prueba 3: control 12 y experimental 12.38.
- Prueba 4: control 13 y experimental 12.48.

Las niñas obtienen mejores resultados que los niños. Esta diferencia no es significativa dado que el factor sexo no influye significativamente.

A modo de síntesis, las siguientes tablas reflejan la significatividad estadística

VARIABLE GRUPO	
SIGNIFICATIVAS	NO SIGNIFICATIVAS
Compr. Interpretativa	Compr. Literal
Compr. Global	Compr. Crítica
Narración	Lectura en voz alta
Descripción	
Ortografía	
Vocabulario	

El grupo experimental, el que ha trabajado el programa de comprensión lectora y lectura literaria, mejora su competencia discursiva de forma significativa (en términos estadísticos) en *comprensión interpretativa*, *comprensión global*, *narración* (expresión escrita), *descripción* (expresión escrita), *ortografía* (expresión escrita) y *vocabulario* (expresión escrita). En el resto de capacidades se observan también mejores resultados que en grupo control, pero no llegan a tener significatividad estadística.

VARIABLE <i>SEXO</i>	
SIGNIFICATIVAS	NO SIGNIFICATIVAS
Ortografía	Compr. Literal
	Compr. Interpretativa
	Compr. Crítica
	Compr. Global
	Narración
	Descripción
	Vocabulario
	Lectura en voz alta

En la consideración del factor “Sexo”, la diferencia es estadísticamente significativa a favor de las niñas en la ortografía. Esta misma tendencia se observa también en *comprensión literal*, *comprensión crítica*, *narración*, *descripción*, *vocabulario* y *lectura en voz alta*, pero sin llegar a ser relevantes estadísticamente. Los niños presentan mejores resultados, pero también sin significatividad, en *comprensión interpretativa* y *comprensión global*.

VARIABLE <i>TIEMPO</i>	
SIGNIFICATIVAS	NO SIGNIFICATIVAS
Compr. Literal	Compr. Interpretativa
Compr. Crítica	Compr. Global
Narración	
Descripción	
Ortografía	
Vocabulario	
Lectura expresiva	

Por último, el tiempo ha repercutido positivamente (mejores resultados tras los dos años de aplicación de los programas) en la evolución de todas las variables, salvo en *comprensión interpretativa* y *comprensión global*, donde se apunta la tendencia.

10.3. *Algunas conclusiones*

1. En la ESO se sigue trabajando la lectura literaria dentro de parámetros tradicionales (lecturas poco adecuadas, trabajos filológicos, etc.) que no favorecen el hábito lector de los alumnos.

2. Cuando se facilita a los alumnos el acceso a la literatura incorporando la lectura al aula, aumentan su afición y su interés por ella.

3. Es necesario trabajar de forma coherente y sistemática, por medio de programas didácticos, la comprensión lectora del alumnado de secundaria en sus distintas facetas, así como el resto de las habilidades discursivas.

4. Este modo de trabajar requiere la revisión de los supuestos metodológicos que se utilizan en las clases de lengua y literatura.

5. Resulta, asimismo, imprescindible hacer tomar conciencia al profesorado de estos hechos para promover la investigación en equipo, proporcionándole la formación y las condiciones de trabajo necesarias para que puedan hacerlo sin sobrecargarlo más de trabajo.

11. *Algunas referencias bibliográficas*

ALBANELL, P. *et alii*. (2002): “Contagiar”, en *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya.

ALLER GARCÍA, C. (1999): “Animación a la lectura. Metodologías lúdicas”, en ROMERO, A. *et alii* (eds.): *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ALLER GARCÍA, C.; NÚÑEZ RUIZ, G. (1998): *Animación a la lectura*. Sevilla: Quercus.

AMBITE, Cl. y COMBES, Cl. (1982): Dar el poder de leer a los alumnos del primer ciclo, en GFEN: *El poder de leer*, Barcelona: Gedisa.

BARRIENTOS, C. (1982): *Libro-fórum, una técnica de animación a la lectura*. Madrid: Narcea.

BARRIENTOS, C. (1987): *Las actividades de construcción de significado y la motivación a la lectura*. Madrid: IEPS-Narcea.

CALLEJA, S. (1988): *Lecturas animadas*. Bilbao: Mensajero.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CERRILLO, P.; GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, P. (2000): “Literatura popular de tradición infantil: la palabra viva”, en CERRILLO, P.; GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (2000): *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

COHEN, D.; MacKEITH, S. (1993): *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*. Barcelona: Paidós.

- COLOMER, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria," en *Textos* 4: 8-22.
- COLOMER, T. (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste.
- COOPER, D.J. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor-MEC.
- CRONBACH, J.L. (1987): "Issues in planning evaluations", en MURPHY, R.; TORRANCE, H. (eds.): *Evaluating education: issues and methods*. Londres: Harper.
- CROWDER, R. (1985): *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza.
- DENDALUCE, I. (1994): "Diseños cuasiexperimentales," en GARCÍA HOZ, V. (dir.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- ECO, U. (1987): *Lector in fabula*. Madrid: Lumen.
- EQUIPO "PEONZA" (1995): *Apuntes de literatura infantil. Cómo educar en la lectura*. Madrid: Alfaguara.
- EQUIPO "PEONZA" (1995a): "Libros para lectores reticentes (Primaria y Secundaria)", en *Aula de Innovación Educativa* 39: 25-28.
- EQUIPO "PEONZA" (1997): "La literatura infantil y juvenil," en SERRANO, J.; MARTÍNEZ, J.E. (coords.): *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-tau.
- FABREGAT, A. (1993): *El encuentro gozoso con los libros*. Argentina: Cincel.
- FAHRMANN, W.; GÓMEZ, M. (1985): *El niño y los libros. Cómo despertar una afición*. Madrid: SM.
- FARIAS, J. (2002): "En voz alta", en ALBANELL, P. et alii: *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya.
- FOUCAULT, M. (1999): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- GARRALON, A. (1990): Literatura con valores, en *CLIJ*, 13, pp. 26-31.
- G.F.E.N. (1985): *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- GÓMEZ-VILLABA, E. (1998): "Literatura infantil y lenguaje literario: consideraciones estéticas y didácticas", en ROMERO, A. (dir.); SALINAS, F. (coord.): *Lenguajes y comunicación. Consideraciones estéticas y didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1995): *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Edición en microfichas. Granada: Universidad de Granada.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1996): "Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión", en CERRILLO, P.; GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. et alii (2000): *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura*. Granada: GEU.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (2002): "La lectura recreativa en el currículum", en MORENO, M.; ESCRIBANO, M^l. (coords.): *Tadea seu liber de amicitia*. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- ISER, W. (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- ISER, W. (1987a): "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en MAYORAL, J.A.

- (comp.): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- JOHNSTON, P. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- LAGE FERNANDEZ, J.J. (1990) Una acción necesaria, en *CLIJ*, 17, pp. 16-18.
- LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- MENDOZA, A. (1996): “Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo”, en *Lenguaje y Textos* 8: 9-54.
- MENDOZA, A. (1998): “El proceso de recepción lectora”, en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDL-ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- MENDOZA, A. (1998a): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2002): “La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria”, en HOYOS, M^aC. et alii (eds.): *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MENDOZA, A. (2004): *La educación literaria: bases para la formación de la competencia literaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MORENO, V. (1993): *El deseo de leer*. Pamplona: Pamiela.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (1988): *Didáctica de la ortografía*. Valladolid: Miñón.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J.; CAÑADO, M^a L. (1996): *Ortografía*. Valladolid: La Calesa.
- REIS, C. (1997): “Lectura literaria y didáctica de la literatura: confrontaciones y articulaciones”, en CANTERO, F.J.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- SALINAS, P. (1986): *El defensor*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2000): “Sobre la utilidad (utópica) de la educación literaria”, en RIGAUD FELICES, E.; NÚÑEZ RUIZ, G., y MARÍN GRANADOS, M. J.: *De educación lingüística y literaria*. Almería, Universidad de Almería, pp. 223-230.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2000a): “La lectura frente al discurso del mercado”, en *Puertas a la lectura*, 3: 153-166.
- SARTO, M. (1984): *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM.
- SARTO, M. (1998): *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.
- SOLÉ, I. (1987): “Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora”, en *Infancia y Aprendizaje* 39-49: 1-14.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SPAULIDING, Ch.L. (1992): The motivation to read and write, en IRWIN Y DOYLLE (ed.): *Reading/Writing Connection*. IRA, pp. 177-201.
- TUCKER, N. (1985): *El niño y el libro*. México: Fondo de Cultura Económica.