

número 41



mayo de 2015





Director

Josep Ballester (Universitat de València)

Secretaría de Redacción

Anna Devís (Universitat de València)

Noelia Ibarra (Universitat de València)

Consejo de Redacción

José Manuel de Amo (Universidad de Almería)

Gustavo Bombini (U. N. de La Plata)

Pilar Couto (Universidade da Coruña)

Antonio Díez (Universitat d'Alacant)

Antonio García (Universidad de Málaga)

Pedro Guerrero (Universidad de Murcia)

Francisco Gutiérrez (Universidad de Jaén)

Peter Hunt (University of Wales, Cardiff)

Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz)

Jean Verrier (Université Paris VIII)

Ricardo Viñalet (Universidad de La Habana)

Comité Científico

Consol Aguilar (Universitat Jaume I)

Teodoro Álvarez (Universidad Complutense de Madrid)

Pedro Cerrillo (Universidad de Castilla-La Mancha)

Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas)

Clara Ferrao (Universidade de Aveiro)

Carmen Guillén (Universidad de Valladolid)

Estelle Irizarry (Georgetown University)

Gabriel Janer (Universitat de les Illes Balears)

Juan Luis Luengo (Universidad de Córdoba)

Daniel Madrid (Universidad de Granada)

Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela)

Roderick McGillis (University of Calgary)

Antonio Mendoza (Universitat de Barcelona)

Pascuala Morote (Universitat de València)

Christian Puren (Université Jean Monnet-Sant-Etienne)

Alfredo Rodríguez (Universidade da Coruña)

Celia Romea (Universitat de Barcelona)

José Romera (Universidad Nacional a Distancia)

Peter J. Slagter (Universiteit Utrecht)

Rosa Taberner (Universidad de Zaragoza)

Isabel Tejerina (Universidad de Cantabria)

Edita y coordina

SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

Colaboran

SEDLL y las universidades de Alacant, Almería, Autònoma de Barcelona, Barcelona, Burgos, Cádiz, Complutense de Madrid, Granada, Huelva, Jaén, A Coruña, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Diseño gráfico

Enric Solbes

Maquetación

Albert López

Imprime

Publidisa

ISSN: 1133-4770

D.L.: B-42533-2010

Edición y suscripciones

Editorial Graó de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29

08022 Barcelona

Tel.: 934 080 464 / Fax: 933 524 337

revista@grao.com

PVP ejemplar suelto: 15,00 €

Suscripciones (dos números anuales):

España 30,00 € / Europa 43,00 € / USA 53,00 \$

LENGUAJE Y TEXTOS figura en diferentes bases de datos, catálogos y portales de difusión de la producción científica de reconocido prestigio, tanto nacionales como internacionales. Entre otras, aparece en ULRICH'S, MLA, RESH, ISOC, DICE, CARHUS Plus+ 2010, CIRC, como también en el catálogo LATINDEX.



Sumario

Sección monográfica

- 5 **Presentación: La competencia lectora: perfiles y aristas**
Antonio Díez Mediavilla, Antonio García Velasco
- 9 **La proyección didáctica del hipertexto 2.0 en la comprensión, interpretación y construcción de significados de la producción literaria**
Antonio Mendoza, Carmen Arbonés, M.^a Soledad Muñoz
- 19 **Niveles de la comprensión y la competencia lectoras**
Elena Jiménez Pérez
- 27 **Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado**
Amando López Valero, Eduardo Encabo Fernández
- 35 **La evaluación de la competencia lectora**
Antonio Díez Mediavilla, Antonio García Velasco
- 45 **Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario**
Elena Delgadová, Monika Gullerová
- 55 **Dossier bibliográfico: Competencia lectora**
María Molina, Arantxa Martín



Sumario

Propuestas de trabajo y experiencias de aula

61 **Análisis de experiencias de lecturas con universitarios (futuros docentes) sobre su educación literaria**

Manuel Abril

69 **El *podcasting* activo para la creación de *e-portfolios* sonoros**

Francisco Javier Martín Álvarez

77 **La puesta en escena de un poema de Rafael Alberti: una experiencia en 4.º de ESO**

Alfredo Blanco Martínez, Alfredo Rodríguez López-Vázquez,
Carlos Balado Sáez de Viteri

Estudios e investigaciones

83 **La escritura en las áreas no lingüísticas: algunas implicaciones para la formación permanente del profesorado**

Santiago Fabregat Barrios, Xavier Fontich Vicens

95 **Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio**

Xavier Mínguez

107 **A virtuous circle for expert readers' development in Primary Education: a proposal**

Antonio Jurado Navas, Rosa Muñoz Luna, Isabel Carretero Guzmán

113 **Reseñas**

121 **Normas para la presentación de originales**

Presentación: La competencia lectora: perfiles y aristas

Antonio Díez Mediavilla | Universitat d'Alacant

Antonio García Velasco | Universidad de Málaga

El desarrollo de la *competencia lectora*, como una más de ese amplio abanico de competencias y capacidades que en los últimos años se ha venido manejando en el espacio propio de la didáctica de la lengua y la literatura, pronto se definió como el conjunto de saberes y habilidades que permiten a un lector comprender de manera suficiente, adecuada o pragmática un texto escrito. Las variantes en las líneas de actuación que sobre estos elementos de definición global se han venido planteando han ido añadiendo perfiles nuevos y enriqueciendo el espacio de significación del nuevo concepto.

Ya en el número 32 de nuestra revista, en el monográfico dedicado al estudio de la competencia en comunicación lingüística en la LOE, coordinado por Alba Ambròs y Macarena Navarro dedicaba Antonio Mendoza (2010) el punto 4 de su artículo a las dificultades que se podrían encontrar al aplicar este modelo de trabajo didáctico –el modelo por competencias– a la competencia literaria y, en especial, a la competencia lectora de textos literarios. En su desarrollo desgrana las características que podrían definir a un lector competente de literatura, incluyendo estas características como parte integrante de un concepto más general: *la competencia literaria*. Pues bien, la caracterización de *un lector competente de textos literarios* determina la posibilidad de identificar *un lector competente de textos no literarios*, lo que

parece implicar la necesidad de definir y caracterizar de manera diferenciada una competencia lectora de textos de intención no literaria. Esta opción marca una línea divisoria de difícil precisión que hace necesario el planteamiento de una reflexión ambiciosa sobre el concepto general de *competencia lectora*.

En los sucesivos trabajos publicados por los responsables del informe PISA se han venido concretando diversos planteamientos relacionados con la caracterización de la denominada *competencia lectora* y su alcance significativo en el marco de la puesta en funcionamiento de los instrumentos de evaluación de dicha competencia. Las sucesivas aportaciones han permitido comprobar que existen variantes de actuación lectora en los procesos de aproximación a textos de diversa tipología. La necesidad de ordenar de alguna manera estas variantes ha hecho posible la identificación de aquellos modelos que de manera más evidente determinan las opciones de respuesta y, por ello, de evaluación de las actividades/competencias lectoras y lectoliterarias.

Del mismo modo, estudios complementarios o referidos precisamente a las publicaciones directas del informe han hecho posible que en los últimos años se hayan multiplicado las aproximaciones desde diferentes puntos de vista tanto a los conceptos medulares relacionados con la configuración del lector y de la

competencia lectora como a la actividad lectora y sus opciones y posibilidades de respuesta didáctica. Conceptos como *competencia lectora* y *capacidad lectora*; *competencia lectora* y *competencia lectoliteraria*, *competencia comunicativa* y *competencia literaria* han venido a enriquecer el abanico de opciones de análisis y posibilidades de estudio de los procesos de asentamiento o consolidación de las competencias relacionadas con la lectura de distintos tipos de mensajes en diferentes momentos de los procesos educativos.

Atendiendo a esta realidad, hemos querido reunir algunas aportaciones significativas que, desde diferentes puntos de vista, abordan en este monográfico la cuestión que nos ocupa. Antonio Mendoza, Carmen Arbonés y M.^a Soledad Muñoz, de la Universidad de Barcelona, ofrecen una significativa aproximación a una opción cada día más recurrente y necesaria: la lectura hipertextual. La incontestable fuerza con que han irrumpido las TIC en el momento presente y las implicaciones que tienen como instrumentos de comunicación lectoescritora demandan de los profesionales de la enseñanza la necesidad de plantearse cómo formar a los nuevos lectores de mensajes hipertextuales. Las habilidades del nuevo lector van más allá de los mecanismos estratégicos de lectura lineal o secuencial y demandan actuaciones relacionadas con el proceso de navegación a partir del cual se determina el texto al que finalmente se accede, así como los elementos textuales que lo van a integrar y el proceso más o menos aleatorio de su selección. «La elaboración y el uso de hipertextos didácticos para el fomento de la educación literaria constituyen un nuevo reto para la renovación», nos dicen.

Desde un punto de vista diferente, Elena Jiménez, de la Universidad de Granada, aborda

la cuestión relacionada con la posibilidad de determinar diferentes niveles de desarrollo de la competencia y de la comprensión lectora y de qué manera se podrían delimitar tales niveles. El punto de partida del artículo que presentamos se relaciona con la reconceptualización de los términos «competencia» y «comprensión» lectora. Aunque se suelen emplear en muchas ocasiones como sinónimos, parece claro que la competencia lectora implica una proyección social del acto de lectura que trasciende el diálogo cerrado lector/texto propio de la comprensión (o capacidad) lectora. La competencia lectora permite al lector proyectar la información buscada/recibida en el acto de lectura sobre aspectos concretos perfectamente definidos de la vida real, de manera que la lectura sea la respuesta y el fundamento de una forma de implicación o compromiso de carácter social. Apoyándose en estudiosos precedentes, la autora termina por explicitar siete niveles de desarrollo de la comprensión lectora que vienen a determinar otros tantos niveles de actuación del individuo en el desarrollo de la vida social a través de la lectura.

Amando López Valero y Eduardo Encabo, de la Universidad de Murcia, definen un espacio de confusión entre lo que ellos llaman «competencia enciclopédica» y la «competencia lectora», que está generando profesionales del magisterio con una mayor competencia de saberes enciclopédicos que de saberes emanados directamente de la lectura. La sustitución o el enriquecimiento desproporcionado de la competencia enciclopédica permite, por ejemplo, hablar de narcisismo sin conocer la historia de Eco y Narciso, lo que significa un empobrecimiento progresivo, pero altamente significativo, de la competencia lectora de los estudiantes del grado de Magisterio. Este hecho debería servirnos para generar la

correspondiente alarma y llamar la atención sobre la imperiosa necesidad de cuestionarnos los modelos que empleamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Magisterio en lo que se refiere, de manera esencial, al conflicto entre la competencia lectora y la enciclopédica.

Elena Delgadová y Monika Gullerová, de la Universidad Alexander Dubček de Trenčín (Eslovaquia), se plantean el estudio del nivel de desarrollo de la competencia lectora entre el alumnado universitario, tras introducir un nuevo concepto, la *competencia académica*, concebida como «un conjunto de destrezas, habilidades, aptitudes, dominios y disposiciones de dimensiones cognitivas y no cognitivas que permiten al estudiante desempeñar actividades al nivel esperado y así realizar sin mayores dificultades su carrera y tener éxito en ella». El punto de partida del proceso investigador es una doble hipótesis que da sentido y forma al proyecto en sí mismo. La primera se plantea la relación que debería existir entre un rendimiento bajo en los estudios y una deficitaria comprensión lectora; por otra parte, y a partir

de su experiencia profesional directa, consideran como segunda hipótesis que más de un 40% del alumnado de primer año en la universidad presenta déficits de comprensión lectora.

Por nuestra parte, ofrecemos algunas reflexiones básicas sobre la competencia lectora y lectoliteraria a partir de algunas ideas con las que se pretendía mejorar la competencia lectora del alumnado de secundaria. Tras un análisis somero de los modelos de evaluación de PISA, una valoración de los métodos más empleados por el profesorado en sus aulas y un repaso parcial de los modelos más reconocidos de evaluación de la competencia lectora, concluimos que la mejor manera de atender este aspecto relacionado con el desarrollo de la competencia/capacidad lectora es analizar los componentes que se integran en la mencionada competencia y distribuir las áreas de aprendizaje y desarrollo de la competencia literaria. La fijación del concepto de *capacidad lectora* frente al modelo tradicional parece acomodarse mejor a la voluntad explícita de la competencia lectora.

Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, N., *et al.* (2013). «¿Evalúa PISA la competencia lectora? Is PISA Evaluating Reading Competence?». *Revista de Educación*, núm. 360.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BALLESTER, J.; IBARRA, N. (2013). «La tentación diabólica de instruir. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria». *OCNOS*, núm. 10, pp. 7-26.
- ISRAEL, S.E.; DUFFY, G.G. (eds.) (2011). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Nueva York: Routledge.
- JIMÉNEZ-PÉREZ, E., *et al.* (2015). «Test de evaluación de la competencia lectora en español». *Investigaciones Sobre Lectura*, núm. 4, pp. 5-21.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto del lector: El espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *La lectura en Pisa 2009: Marcos y pruebas de evaluación* [en línea]. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. <www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>.

RIPOLL, J.; AGUADO, G. (2014). «La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 19(1), pp. 27-44.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

— (2012). «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 9, pp. 43-61.

VALDÉS, M. (2013). «¿Leen de forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de comprensión lectora?». *OCNOS*, núm. 10, pp. 71-89.

Aunque las referencias a sitios web podrían ampliarse considerablemente, señalamos como sitio de interés especial la web de la Asociación Española de Comprensión Lectora, en cuyas páginas se ofrece información bibliográfica constante sobre esta cuestión: <<http://comprensionlectora.es/2013-11-27-14-18-14/2013-11-27-16-12-41/articulos-cl>>.

La proyección didáctica del hipertexto 2.0 en la comprensión, interpretación y construcción de significados de la producción literaria

Antonio Mendoza, Carmen Arbonés, M.ª Soledad Muñoz | Universitat de Barcelona

Saber leer hipertextos es una necesidad ante los nuevos formatos de textualidades surgidas de los nuevos recursos-aplicaciones. Resulta evidente, del mismo modo, el potencial formativo del hipertexto como medio y como recurso en nuestros días. La recepción/lectura del hipertexto digital resulta una actividad compleja, pero la verdad es que la lectura del hipertexto (impreso o digital) es una necesidad para los aprendices lectores de nuestros días, quienes han de ser capaces de leer todo tipo de textos; entre ellos, por supuesto, los que incluyen o integran múltiples referencias vinculadas en su espacio discursivo. La actividad esencial del lector de hipertextos es la de construir coherencias entre los textos/textualidades y los contenidos de los diferentes nodos hipertextuales.

La cuestión es que aún no se ha prestado suficiente y específica atención a un tema tan trascendental como es la valoración de la capacidad del lector para controlar su propia trayectoria de busca y de lectura en la Red. La actividad esencial del receptor de hipertextos es la de construir y establecer relaciones de coherencia entre los componentes del texto, lo que supone que cada lector identifique y relacione el contenido de los hipervínculos o, en su caso, de los hipotextos que contiene. De ese modo, los hipertextos encauzan la actividad cognitiva y la interacción lectora propias del proceso de recepción. La elaboración y el uso de hipertextos didácticos para el fomento y el desarrollo de la educación literaria constituyen otro nuevo reto para la renovación didáctica.

Palabras clave: hipertexto, lectura hipertextual, hipertextos didácticos, aprendices lectores.

Knowing how to read hypertexts is vital skill given the new formats of texts arising from new resources and applications. Hypertext also has clear educational potential as a modern-day means and resource. Receiving and reading hypertext is a complex activity, but anyone learning to read today needs to be able to read printed and digital hypertext if they are to be capable of reading all kinds of texts, including, obviously, those including multiple linked references in their discursive space. The key activity for any hypertext reader is to forge coherent ties between the texts/textual forms and the contents of the different hypertext nodes.

However, so far only insufficient and nonspecific attention has been paid to such an important question as assessing readers' ability to control their own searches and reading path on the internet. The key activity for anyone receiving hypertext is to build and establish coherent relationships between the text components, which means that each reader should identify and relate the hyperlink contents or, where appropriate, the hypotexts it contains. In this way, hypertexts channel the cognitive activity and reading interaction in the receiving process. Developing and using educational hypertext to promote and develop literary education is another new challenge for breathing new life into education.

Keywords: *hypertext, reading hypertexts, educational hypertexts, reading learners.*

Savoir lire des hypertextes est devenu incontournable face aux nouveaux formats de textualités découlant des nouvelles ressources-applications. Le potentiel formatif de l'hypertexte comme instrument et comme ressource est donc une évidence de nos jours. La réception / lecture de l'hypertexte numérique est une activité complexe, mais il est vrai que la lecture d'hypertextes (imprimés ou numériques) est un besoin pour les apprentis lecteurs de notre époque, qui doivent être capables de lire toutes sortes de textes, y compris, bien sûr, ceux qui comprennent de multiples références liées à leur espace discursif. L'activité principale du lecteur d'hypertextes est d'établir des cohérences entre les textes/textualités et les contenus des différents nœuds hypertextuels.

Le problème est qu'une attention suffisamment spécifique n'a pas été portée sur un thème aussi transcendantal que celui de l'évaluation de la capacité du lecteur à contrôler sa propre trajectoire dans la recherche et la lecture en ligne. L'activité essentielle du récepteur de l'hypertexte, est celle d'établir des relations et une cohérence entre les éléments du texte ; ce qui signifie que chaque lecteur doit savoir identifier et répertorier le contenu des hyperliens ou les hypotextes qu'il contient. Ainsi, les hypertextes canalisent l'activité cognitive et l'interaction du lecteur propre au processus de réception. L'élaboration et l'utilisation d'hypertextes pédagogiques pour l'amélioration et le développement de l'éducation littéraire est un nouveau défi pour le renouvellement didactique.

Mots-clés : *hypertexte, lecture hypertextuelle, hypertextes didactiques, lecteurs apprentis.*

1. Sobre los hipertextos y su lectura

El incremento de la presencia de todo tipo de discursos hipertextuales en el marco de la comunicación cotidiana, científica, lúdica o específicamente literaria hace que nos sirvamos, de modo constante y habitual, de hipertextos, la textualidad de los cuales presenta una estructura que permite incluir varios textos o dar acceso a otras obras. Por consiguiente, la recepción de hipertextos puede considerarse una necesidad o un reto de lectura, de modo que la lectura de hipertextos es ya una actividad habitual y prácticamente constante, aunque los lectores no siempre advirtamos que estamos ante producciones hipertextuales.

El concepto de *hipertexto* se ha integrado en el espacio de los estudios literarios y, en los últimos años, también en el de la lectura, el de la formación del lector y, en suma, el de la educación literaria. La concepción de la textualidad (literaria

o de otro tipo) como un hipertexto –es decir, como un espacio de interconexión de diversas modalidades textuales y de inclusión de diferentes componentes hipotextuales– requiere de un tratamiento didáctico específico de competencias y de estrategias de recepción y de lectura, que pueden potenciarse a partir de secuencias e itinerarios hipertextuales formativos y didácticos centrados en un enfoque interactivo, cooperativo (De Amo, Cleger y Mendoza, 2015). Recordemos la idea que ya había señalado Landow (2009: 345): «El pensamiento crítico se basa en la facultad de relacionar muchas cosas entre sí». Landow justificaba este hecho indicando que «como los enlaces son la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado de acostumbrar a los estudiantes a establecer relaciones entre los contenidos que examinan».

Usualmente, el hipertexto aparece asociado a las textualidades multimodales, que resultan

esenciales en una estructura hipertextual y que son un recurso transversal en todo el ámbito de la comunicación y la relación personal, así como de la educación (Jewitt y Kress, 2003; Kress, 2010a y 2010b), razones por las que el desarrollo de la *multiliteracy* es ahora una prioridad escolar (Cope y Kalantzis, 2013):

The Multiliteracies argument runs like this: our personal, public and working lives are changing in some dramatic ways, and these changes are transforming our cultures and the ways we communicate. This means that the way we have taught literacy, and what counts for literacy, will also have to change.

Las nuevas modalidades discursivas –aparecidas gracias a las herramientas y aplicaciones cibernéticas que las generan– se han incorporado al espacio de la web 2.0, de modo que las más diversas textualidades se han impuesto vertiginosamente en el contexto escolar (Cleger y De Amo, 2015). El hipertexto 2.0 cobra sentido al revelar sus componentes, es decir, al desarrollar, mostrar, desplegar sus referentes (archivos, otros textos, aplicaciones interactivas, etc.) (De Amo, Cleger y Mendoza, 2015).

Por su parte, la recepción/lectura del hipertexto digital resulta una actividad compleja. Evidentemente, no se trata de una serie de sucesivos desplazamientos «no lineales» por una red de textualidades y de documentos enlazados entre sí, sobre los que el lector desarrolla una actividad base. La lectura hipertextual implica una serie de correlaciones como la habitual de *leer/navegar* (aunque es obvio que la concepción de *leer*, en esencia, no es equivalente a la acepción de *navegar*, a pesar de que en muchas ocasiones esa dualidad se haya confundido como una actividad similar o equivalente de lectura en la Red). En ese proceso de

«navegación» suele hacerse una «lectura transversal», por lo que se corre el riesgo de que sea superficial, quizá solo atenta, en el mejor de los casos, a la identificación de claves que puedan llevar a núcleos de contenido y a documentos de interés específico, sobre los que habría que proceder a la verdadera lectura en profundidad.

2. Sobre recepción y lectura hipertextual

La lectura del hipertexto (impreso o digital) –en cuanto modalidad discursiva de síntesis, de fusión y de reelaboración– es una necesidad para los *aprendices lectores* de nuestros días, quienes han de ser capaces de leer todo tipo de textos; entre ellos, por supuesto, los que incluyen o integran múltiples referencias vinculadas en su espacio discursivo. Los lectores (también los denominados *nativos digitales*) están expuestos, no siempre con el suficiente y específico bagaje de habilidades y estrategias, ante diversificados y constantes mensajes hipertextuales, los cuales les suponen sucesivos desafíos para saber/poder mantener el dominio y el control de sus propias actividades durante su proceso de lectura hipertextual (Cleger y De Amo, 2015). La textualidad hipertextual potencia las estrategias cognitivas de lectura (identificación y relación de hipotextos), pero también puede ser motivo de algunas de las dificultades de comprensión y de interpretación con que se encuentran los lectores en formación. Podría decirse que, ante cada hipertexto, los lectores se encuentran con algún nuevo y diferente reto, especialmente cuando se trata de la recepción de textualidades multimodales, de textos complejos con sucesivos enlaces, que amplían casi indefinidamente los márgenes de una (potencialmente) diversificada y desbordante textualidad, como indica Miles (2009):

Links not only constitute the hypertext as a hypertext (after all if there were no links it would simply be a traditional page) but are what forms and defines structure and establishes the relations between nodes that lies at the heart of link node hypertext as a discursive system.

La actividad esencial del lector de hipertextos es la de construir coherencias entre los textos/textualidades y los contenidos de los diferentes nodos hipertextuales, porque de su interacción y de sus decisiones depende la determinación del sentido de lo leído, así como la construcción de su comprensión e interpretación, que debieran resultar significativas. Leer hipertextos también supone reconstruir el significado del texto (de cada uno de los distintos textos –acaso algunos presentados en distintos códigos– que puedan integrar la cadena nodal del hipertexto); se trata, pues, de construir significado, conocimiento e integración significativa y crítica de contenidos y referencias a partir de las aportaciones del texto y del lector.

Paralelamente, esas diversas actividades de lectura establecen correlaciones con las características de no linealidad y multiseccionalidad, dos rasgos que perfilan el carácter expansivo de la textualidad que caracteriza al hipertexto digital y que son características que le confieren su esencial rasgo de texto inacabado, o sea, sucesivamente hipervinculado en una estructura que el lector podría ampliar siguiendo unos u otros itinerarios de conexión. Así, el hipertexto digital potencia los aspectos de interacción cognitiva del lector, sin que haya de confundirse con la acción básica de desplazarse a través de nodos e hipervínculos que abren al lector sucesivos documentos y textos con nuevos y potenciales enlaces (Llorens, Rovira Collado y Díez, 2015).

La cuestión es que aún no se ha prestado suficiente y específica atención a una cuestión tan trascendental como es la valoración de la capacidad del lector para controlar su propia trayectoria de busca y de lectura en la Red o en los espacios del hipertexto digital, ni se ha atendido a esta necesidad formativa en relación con el dominio del aprendizaje respecto a la lectura lineal. La diversidad o complejidad de referentes de un discurso hipertextual concreto –«un entorno textual múltiple, sin fronteras, o con las únicas fronteras de la curiosidad y el deseo, la noción esencial es la de *enlace*» (Borràs, 2005: 66)– puede dificultar la construcción del significado según las características y el nivel de formación del lector.

3. Sobre el potencial didáctico del hipertexto

Convendrá recordar aquí que «los nexos electrónicos unen lexías tanto *externas* a una obra –por ejemplo, un comentario de esta por otro autor, o textos paralelos o comparativos– como internas y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multiseccional» (Landow, 1995: 16). Como en todo acto de lectura, la actividad esencial del receptor de hipertextos es la de construir y establecer relaciones de coherencia (semántica y semiótica) entre los componentes del texto, lo cual supone que cada lector identifique y relacione el contenido de los hipervínculos o, en su caso, de los hipotextos que contiene.

Los hipertextos, independientemente de que su soporte sea impreso (analógico) o hipermedia, encauzan la actividad cognitiva y la interacción lectora propias del proceso de recepción: generan expectativas; activan conocimientos previos del lector; relacionan componentes para

la comprensión; requieren la valoración de coherencia semántica y semiótica para la interpretación; determinan la valoración del texto; y, en suma, cohesionan las perspectivas y las actividades de la recepción mediante las relaciones entre la textualidad de la obra y las referencias de la experiencia y de la memoria de otras lecturas (literarias) que posee el lector (Ballester, 2015).

El texto (literario, periodístico, científico y de cualquier otra tipología, además de la red de hipervínculos que enlazan textos en línea) se elabora y se construye como un hipertexto, es decir, como un texto que en sí mismo contiene (por alusión, cita, inclusión, transformación o enlace) la presencia de otros textos a través de alguna modalidad de incorporación (*presencia*) intertextual o hipertextual. Por ello, el carácter hipertextual del discurso, en general, nos plantea la necesidad de primer orden de preparar/formar al lector para ejercer las actividades/tareas cognitivas de reconocer y señalar lo que expone el texto y relacionarlo con los referentes (explícitos o implícitos) hipervinculados –en ocasiones mediante aplicaciones 2.0– que pueda haber en cualquier tipo de textualidad.

Paralelamente, la elaboración y el uso de hipertextos didácticos (recordemos: «El hipertexto didáctico redefine el papel del maestro transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante», Landow, 2009: 341) para el fomento y el desarrollo de la educación literaria constituye otro nuevo y sugerente reto para la renovación didáctica específica, junto con el pertinente análisis de los procesos cognitivos y metacognitivos que las nuevas conexiones hipertextuales implican para la recepción de las creaciones literarias. Estas facetas indican la urgente necesidad de renovar conceptos, recursos y metodologías con respecto a la formación lectora,

poniendo en relación los conceptos de *hipertexto textual* (literario o, en su caso, de otro tipo), *hipertexto digital*, *hipertexto/web 2.0* y *e-literatura* (Eco, 2003; Mendoza, 2010, 2012; Ambròs *et al.*, 2015; Arbonés *et al.*, 2014).

En el marco de la didáctica específica de la educación y la formación del lector literario resulta evidente que el hipertexto porta un amplio potencial para la construcción del aprendizaje, para el desarrollo de las competencias (literaria y digital, entre otras), a partir de pertinentes actividades y procesos de *navegación*, esto es, de búsqueda, selección y uso de información, documentación, etc. por entre el laberinto de sus redes. El lector actúa como agente activo en la (re)construcción tanto de la estructura como del contenido/significado de la compleja textualidad hipertextual, siguiendo posibles recorridos, los cuales constituyen los trayectos del despliegue de los componentes que incluye el hipertexto.

La amplitud de esta compleja cuestión se incrementa con la presencia de las diferentes opciones de multimodalidad, como ha sido señalado por Arbonés *et al.* (2014: 99):

Nos situamos ante las necesidades que plantean dos hechos evidentes: «Learning networks are Social networks», como indica Jeff Utecht (2010) y, por otra parte, «multimodal texts are becoming the 'norm'» (Walsh, 2006) porque «en la práctica, los textos de todo tipo son siempre multimodales» (O'Halloran et al., 2010: 4). Estos hechos apuntan a que la realidad de hoy requiere ya una alfabetización que ha de resultar ser, esencialmente, una multiliteracy, una alfabetización múltiple.

Por otra parte, resulta preciso insistir en que el hipertexto didáctico es un recurso que amplía los límites y los condicionantes metodológicos del aula, al disponer de nuevas formas de

acceso y de interacción formativa con los textos, y es un soporte para desarrollar aprendizajes porque puede ser expandido desde varios componentes de su textualidad.

Ahora bien, junto con el uso de los recursos y medios tecnológicos, tal vez haya que tener aún presente que «la experiencia de lectura hipertextual vuelve a los revolucionarios postulados de la reacción y recepción de Iser y Jauss en constataciones de la práctica en hipertexto» (Labbé, 2007). Mediante su *despliegue* –lo que con frecuencia resulta ser una compleja actividad de hipertextualización–, el lector tiene acceso a referencias –es decir, datos e informaciones que se incluyen en otros documentos– que apoyan su lectura/comprensión/aprendizaje, también a conocimientos y experiencias útiles para otras lecturas posteriores, y además a la posibilidad de cooperar y de compartir con otros aprendices-receptores del hipertexto. El acceso a la lectura de una obra del sistema literario, entendida como hipertexto, requiere que su lector sea capaz de gestionar las actividades de un despliegue interactivo de los componentes del texto (véanse Ambròs *et al.*, 2015, y Arbonés *et al.*, 2014).

4. A modo de síntesis

La recepción del hipertexto resulta ser ya un requerimiento determinante en la actualidad para la formación lectora y literaria, porque motiva, estimula y potencia la actividad cognitiva del lector, en especial para establecer los significados (comprensión e interpretación), como hace notar Buckingham (2006: 273):

Critical understandings can and should be developed through the experience of media production, and not merely through critical analysis. Media literacy involves 'writing' the media as well as 'reading' them.

Además, la recepción del hipertexto requiere saber transitar o desplazarse por las redes hipertextuales entre una textualidad concreta y su ampliación/diversificación a través de los *vínculos virtuales* (y también cognitivos) que hacen *viabiles* las conexiones que contiene un hipertexto con otras referencias/obras que el lector ya pudiera conocer. En suma, la función de esa red cognitiva (que el lector debería ser capaz de generar) es la de hacer posible que el *sentido* de los textos literarios no solo resida en sus componentes internos, sino que, en realidad, sea resultado de las relaciones que una obra, un texto o una lexía mantiene con otras.

La funcionalidad del hipertexto –ya sea como modalidad discursiva, ya sea como recurso o soporte didáctico– es en la educación literaria una clave conceptual y metodológica para el desarrollo de orientaciones y enfoques de formación y aprendizaje, así como para la concreción y el diseño de propuestas didácticas basadas en la funcionalidad formativa de los recursos y las redes del hipertexto y la web 2.0 que han de servir de apoyo en el aula o bien para desarrollar actividades fuera del aula, siempre haciendo que su funcionalidad converja en el núcleo del aprendizaje y de la formación lectora y literaria.

Las nuevas posibilidades de los soportes 2.0 en el tratamiento didáctico de la textualidad literaria potencian la significatividad de la actividad interactiva del lector en el acto de la comunicación literaria, especialmente a través de un hipertexto didáctico diseñado con el fin específico de potenciar la educación literaria. La formación del lector de hipertextos (literarios) se apoya en un conjunto de supuestos, como los siguientes:

- Las textualidades y el discurso literarios se nutren de referencias del propio sistema

literario. La literatura genera hipertextos y, con ellos, establece y determina diferentes tipos de relaciones entre componentes hipotextuales e intertextuales. Por ello, la lectura del texto hipertextual siempre requiere que se lea un texto en relación con otros textos, aspecto que favorecen las aplicaciones de hipervinculación (hipermedia, multimodal, etc.) más diversificada.

- Los recursos hipermedia permiten desplegar y mostrar la complejidad de las creaciones literarias, dando acceso a diferentes componentes hipotextuales, que señalan la trayectoria ininterrumpida de reelaboraciones, reescrituras, transmisoras y renovadoras de la cultura, que componen el sistema literario.
- La comprensión de muchos textos depende de la capacidad del lector para establecer reconocimientos y conexiones, así como para construir la coherencia entre los diferentes textos/documentos que vincula el hipertexto. El carácter hipertextual del discurso requiere y, a su vez, potencia el desarrollo y la aplicación de estrategias cognitivas (identificación y relación de referentes, de hipotextos) en la lectura.
- En cada proceso de recepción lectora, el lector ha de hacer un constante esfuerzo de relación entre lo que expone el texto y los referentes e implícitos (claves o indicios hipotextuales, o bien con otros contenidos que se incluyen en los diferentes nodos hipertextuales) que contiene y los conocimientos que posea el lector.
- Por sus mismas características, el hipertexto 2.0 requiere la activación de diversas competencias integradas: la actividad del receptor no puede limitarse solo a la esencial lectura y, además, gracias a la transitabilidad

del texto, la actividad del usuario-lector-receptor ha de ser también implicadamente productiva, participativa, aportando comentarios o modificando el texto, haciendo uso de la potencial conectividad, como destacó Landow (2007).

Saber leer hipertextos es, pues, ya una necesidad, un requerimiento de los nuevos formatos de textualidades surgidas de los nuevos recursos-aplicaciones, con los cuales se renuevan de modo constante las opciones discursivas. Resulta evidente, pues, el potencial formativo (didáctico y educativo) del hipertexto como medio y como recurso en el marco metodológico y didáctico, porque en realidad, según Landow (2008: 33), «esta tecnología de la información tiene una especial importancia para los estudios humanísticos por la simple razón de que siempre ha tenido que ver con redes».

El desglose analítico de la base hipertextual del discurso literario es esencial en la búsqueda de respuestas a problemáticas de la lectura y a la concreción de nuevas necesidades didácticas, educativas y formativas relacionadas con la formación del lector literario (del (hiper)texto impreso y del hipertexto virtual). Ambos ejes llevan a subrayar la funcionalidad del denominado *hipertexto didáctico*.

La adecuada implantación o aplicación de este recurso necesita que las perspectivas del profesorado y las de los estudiantes (lectores, lectores literarios en formación) se sitúen en el marco del hipertexto 2.0 (en cuyas redes también tienen cabida las conexiones intertextuales) y que desarrollen y apliquen las estrategias para conectar e integrar con coherencia las diversas referencias que ofrezcan las redes y sus diversificados hipervínculos, y por supuesto,

que en su recepción activen las aportaciones de sus «hipertextos personales».

La investigación sobre el hipertexto y la funcionalidad de este en la construcción de aprendizajes sigue siendo un ámbito repleto de facetas a considerar, analizar y aplicar; su potencialidad requiere la atención de docentes y formadores, para renovar y adecuar las metodologías, los procesos de aprendizaje y de formación receptora, así como también

para integrar diversas competencias, desde la perspectiva de un marco teórico, el del *enfoque comunicativo social y participativo* (Lara et al., 2009; Llorens y Rovira, 2012; Rovira y Llorens, 2015). En este sentido, Gillen y Barton (2010: 5), en la introducción de su obra *Digital Literacies*, indican:

Human judgment, or criticality, is involved in most understandings of digital literacies and at the centre of the concept of 'multiliteracies'.

Referencias bibliográficas

- AMBRÒS, A. (2015). «Proyecto *Kuentallibros*: creación de hipertextos literarios audiovisuales». En: CLEGER, O.; AMO, J.M. DE (eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificación: Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. [En prensa]
- AMBRÒS, A., et al. (2014). «El discurso literario como hipertexto: perspectivas didácticas». En: AMO, J.M. DE; CLEGER, O.; MENDOZA, A. (eds.). *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 121-144). Barcelona: Octaedro.
- AMO, J.M. DE (2015). «Estructura hipertextual en la metaficción actual: proyección en la educación literaria». En: AMO, J.M. DE; CLEGER, O.; MENDOZA, A. (eds.). *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 145-168). Barcelona: Octaedro.
- AMO, J.M. DE; CLEGER, O.; MENDOZA, A. (eds.) (2015). *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro.
- ARBONÉS, C.; PRATS, M.; SANAHUJA, E. (eds.) (2015). *Literatura 2.0 en el aula. (Propuestas y experiencias)*. Barcelona: Octaedro. [En prensa]
- ARBONÉS, C., et al. (2014): «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación». En: AMO, J.M. DE; CLEGER, O.; MENDOZA, A. (eds.): *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BORRÀS, L. (2005). «Teorías literarias y retos digitales». En: BORRÀS, L. (ed.). *Textualidades electrónicas* (pp. 23-79). Barcelona: UOC.
- (2011). «Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital». En: MONTESA, S. (ed.). *Literatura e Internet: Nuevos textos, nuevos lectores* (pp. 41-66). Málaga: Universidad de Málaga.
- BUCKINGHAM, D. (2006). «Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media?». *Digital Kompetanse*, vol. 1(4), pp. 263-276.
- CLEGER, O.; AMO, J.M. DE (eds.) (2015). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificación: Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. [En prensa]
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (2013). «Multiliteracies: New Literacies, New Learning». En: HAWKINS, M.R. (ed.). *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (pp. 105-135). Londres: Routledge.

- ECO, U. (2003). *Vegetal and mineral memory. The future of books* [en línea]. Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alejandría. <www.bibalex.org/attachments/english/Vegetal_and_Mineral_Memory.pdf>. [Consulta: julio 2011]
- GILLEN, J.; BARTON, D. (coords.) (2010). *Digital Literacies: A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning Phase of the Teaching and Learning Research Programme* [en línea]. Londres: London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. Disponible en: <www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>.
- JEWITT, C.; KRESS, G. (eds.) (2003). *Multimodal literacy*. Nueva York: Peter Lang.
- KRESS, G. (2010a). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres / Nueva York: Routledge.
- (2010b). «The profound shift of digital literacies». En: GILLEN, J.; BARTON, D. (coords.). *Digital Literacies: Research Briefing by the Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme* [en línea]. Londres: London Knowledge Lab. Institute of Education. University of London. Disponible en: <www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>. [Consulta: diciembre 2013]
- LABBÉ, C. (2007). «Ni Herbert Quain ni el rey de Theuth: notas en torno a la (inminente) literatura hipertextual». *Espéculo* [en línea]. <www.ucm.es/info/especulo/hipertul/>. [Consulta: marzo 2010]
- LANDOW, G.P. (1995). *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- (2008). «Literatura comparada del texto al hipertexto, o ¿qué pueden ofrecer los medios electrónicos a la disciplina?». En: ROMERO, D.; SANZ, A. (coords.). *Literaturas del texto al hipermedia* (pp. 33-51). Barcelona: Anthropos.
- (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós, 2006.
- (2014). «Es bueno este hipertexto? Evaluación de la calidad en los hipermedia». En: AMO, J.M. DE; CLEGER, O.; MENDOZA, A. (eds.): *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 9-34). Barcelona: Octaedro.
- LARA, T., et al. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.
- LLORENS, R.; ROVIRA, J. (2012). «De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura». En: MENDOZA, A. (coord.). *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 262-275). Barcelona: Octaedro.
- LLORENS, R.F.; ROVIRA COLLADO, J.; DÍEZ, A. (2015). «Funcionalidad, dinámicas y uso de herramientas 2.0 en el desarrollo de hipertextos didácticos para la educación literaria». En: AMO, J.M. DE; CLEGER, O.; MENDOZA, A. (eds.): *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 169-192). Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2010). «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector». En: MENDOZA, A.; ROMEA, C. (coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- (coord.) (2012). *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- MILES, A. (2009). «Hypertext Teaching». En: BERNSTEIN, M.; GRECO, D. (eds.). *Reading Hypertext* (pp. 223-238). Watertown: Eastgate.
- ROMERO, D. (2009). «Cyberliteratures: a global perspective». *Neohelicon*, núm. 36, pp. 435-437.
- ROMERO, D.; SANZ, A. (coords.) (2008). *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona: Anthropos.
- ROVIRA, J.; LLORENS, R. (2015). «Nuevos horizontes en la didáctica de la lengua y la literatura: hacia una educación literaria y digital». En: CLEGER, O.; AMO, J.M. DE. (eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción: Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. [En prensa]
- SERAFINI, F. (2010). «Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives». *Children's Literature in Education*, núm. 41, pp. 85-104.

Niveles de la comprensión y la competencia lectoras

Elena Jiménez Pérez | Universidad de Granada

La comprensión y la competencia lectoras hunden sus raíces, de forma entrelazada e inseparable, en aspectos biológicos del ser humano, no solo en propiedades meramente lingüísticas o matizaciones psicomotrices. La biología del ser humano, la psicología entendida desde la idiosincrasia de cada individuo, con sus distintas inteligencias (no solo el cociente intelectual, sino también la inteligencia emocional) son factores fundamentales para entender cómo comprende lo que lee un individuo y cuáles son los niveles de esa comprensión.

Palabras clave: comprensión lectora, competencia lectora, niveles.

The intertwined and inseparable areas of reading comprehension and literacy are rooted in biological aspects of human beings, as well as purely linguistic properties and psychomotor abilities. Human biology and psychology understood from the perspective of the idiosyncrasies of each individual brain (not only IQ but also emotional intelligence) are critical for understanding what an individual reads and at what levels of understanding.

Keywords: reading comprehension, reading literacy, levels.

La compréhension et la compétence en lecture puisent leurs racines, de manière entrelacée et indissociable, dans des aspects biologiques de l'être humain, pas seulement dans des propriétés purement linguistiques ou des nuances psychomotrices. La biologie de l'être humain, la psychologie comprise depuis l'idiosyncrasie de chaque individu, avec ses intelligences distinctes (non seulement le quotient intellectuel, mais aussi l'intelligence émotionnelle) sont des facteurs fondamentaux pour comprendre ce que lit un individu et quels sont les niveaux de cette compréhension.

Mots-clés : compréhension en lecture, compétence en lecture, niveaux.

1. Introducción

Podemos remontarnos a la Edad Media para hablar de niveles de lectura. Ya Dante Alighieri, en 1304, habla de cuatro niveles interpretativos de la lectura: el literal (donde se decodifica el lenguaje), el metafórico (entender el sentido del texto), el moral (en el que se extrae una lección) y el anagógico (donde, a través de la comprensión del texto, se sublima la capacidad de evocar) o místico (Dante, 2014: 22).

«Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel» (Solé, 1995: 3), y ya el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha planteado en su *Plan de mejora de las competencias lectoras* (Asiain et al., 2009: 28-30) cinco procedimientos fundamentales, como recuperar información, comprender de forma global, realizar inferencias y reflexionar acerca de la forma y el contenido. Estos niveles basan su lógica en la definición

que la OCDE, a través de los informes PISA, hace de la competencia lectora.

Otros, como Català (2001), hablan de cuatro niveles en la comprensión de textos: literal, reorganizador, interpretativo e inferencial o crítico (Gisbert y Ribas, 2010: 23); esta división no responde a las etapas que el ser humano atraviesa a lo largo de su edad biológica, sino que plantea los niveles para un lector con cierta capacidad lectora.

Gagné (1997) diferencia entre cuatro grupos de procesos que intervienen en la comprensión de textos: la decodificación, la comprensión literal, la comprensión inferencial y el control de la comprensión.

Para Solé (2012: 51), la competencia lectora plantea cuatro niveles, ya aportados por Wells (1987) y matizados por Freebody y Luke (1990):

- *Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento del código escrito [...].*
- *Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.*
- *Nivel instrumental, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información [...].*
- *Nivel epistémico, en el que la lectura se utiliza para pensar.*

Los niveles giran en torno al uso que se hace de la lectura en esta división, desde el conocimiento del código escrito de forma básica hasta su utilidad para pensar.

Una de las divisiones más acertadas es la de Allende y Condemartín, quienes a través de Molina (1988) defienden que existen cinco niveles de comprensión lectora: el nivel literal, en el que el lector reconoce y recuerda; el nivel reorganizativo, en el que el lector ordena las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; el nivel inferencial, en el que, a través de su

propia experiencia personal, el lector conjetura y establece hipótesis; el nivel crítico, que establece una lectura en la que se emiten juicios valorativos, y por último, el nivel de apreciación, en el que destacan el impacto psicológico y estético del texto en el lector.

Por otro lado, Goodman (1985: 95) sostiene que leer es algo cíclico y que existen cuatro niveles en el proceso de la lectura: el ciclo visual (donde el ojo es un instrumento óptico que ayuda a la comprensión mediante las fijaciones), el ciclo perceptivo (donde lo que creemos es más importante que lo que es), el ciclo léxico-gramatical (donde se aplican los patrones de construcción aprendidos) y el ciclo semántico (en el que se intenta dar sentido a lo que se lee).

También podemos encontrar que los niveles de comprensión lectora están muy relacionados con la infraestructura de las habilidades de lectura (*reading skills*) propuesta por Davis (1944): significado de la palabra, significado de la palabra en contexto, seguir la organización del pasaje, idea principal, respuestas específicas a cuestiones basadas en el texto, preguntas con paráfrasis basadas en el texto, trazar inferencias sobre el contenido, propósito del autor.

Para Chall (1996) existen seis estadios en el desarrollo de la lectura, en los que el lector adquiere habilidades de forma lineal. En el primero, el lector adquiere habilidades para leer de forma independiente con posterioridad. En el segundo (1.º grado en la educación norteamericana) comienza la lectura convencional, donde las habilidades que mejoran son la de decodificar y la de reconocer la correspondencia entre letra y sonido. En un tercer estadio (2.º y 3.º grado), los alumnos mejoran la decodificación e incrementan su vocabulario y su fluidez para pasar al cuarto (4.º y 5.º grado), en el

que pasan de aprender a leer a leer para aprender. Y en el penúltimo y el último estadio desarrollan habilidades que van desde mirar un texto desde diferentes puntos de vista hasta sintetizar coherentemente esos puntos de vista.

Paris y Hamilton (2011: 38-39) afirman que existen tres fases en la comprensión: nivel palabra (que se centra en el significado de la palabra y su comprensión), nivel frase (donde la importancia gira en torno a la comprensión de la frase) y nivel texto (en el que la comprensión lectora cobra sentido en el amplio espectro semántico del término).

2. Planteamiento

En este proceso cognitivo, el de comprender lo que se lee, se pueden diferenciar varios niveles de comprensión en relación directa con varios factores, tales como el genético o el ambiental (los estímulos recibidos). La división que se plantea en esta tesis se realiza en base a la evolución natural, biológica, del ser humano en su etapa fundamental, la que transcurre desde la más tierna infancia hasta que termina la adolescencia, justo cuando ya puede pasar a denominarse adulto. Es justo en esta larga etapa, que en la sociedad occidental puede durar entre 15 y 18 años aproximadamente, cuando todas las capacidades y habilidades sociales deben entrenarse con más fruición, sobre todo al principio, ya que una vez adquiridas las rutinas y los hábitos, luego, aunque posible, es más difícil cambiarlos. Las podas sinápticas juegan un papel decisivo en este periodo (Blackmore y Frith, 2007), ya que establecen orden en la estructura del cerebro, asfaltando carreteras neuronales para posteriormente cimentar autovías, dejando caminos en desuso, optimizando recursos, en suma.

Para establecer las fases de comprensión de un texto se ha de tener en cuenta que las

condiciones internas y externas del lector deben ser estándares, con un arco de variación suficiente que cubra la totalidad del espectro, es decir, para un cociente intelectual medio, una inteligencia emocional equilibrada (Fernández y Ruiz, 2008: 256), con una educación razonable y un hábito lector aceptable como punto de partida comparativo.

Así, los niveles de comprensión, en relación con los ítems señalados, los podríamos incluir en forma de círculos concéntricos dentro de una esfera en cuyo núcleo se encuentra el lector y donde se plantea la comprensión lectora desde un punto de vista ascendente, equivalente a la linealidad propuesta por Chall (1996), donde no se entiende el último nivel sin la consecución del anterior. Aunque es posible que en los niveles creador y metacognitivo se puedan encontrar excepciones, al igual que en el crítico y el emocional, sobre todo, porque «no existe el lector completo» (Molina, 1991: 21) y cada persona es un mundo, con sus características y particularidades. «Yo soy yo y mi circunstancia», que decía Ortega y Gasset.

Los niveles planteados a continuación responden al ideal de correspondencia con edades, donde la madurez intelectual, emocional y social está acorde con la edad biológica, y es posible que en el aula, en algunos casos, la realidad esté por debajo de estas expectativas por cuestiones externas y meramente socioeducativas.

Además, se posibilita la identificación del límite entre comprensión y competencia lectora puesto que, llegado el momento, cuando comprender lo que se lee desemboca en una manifestación práctica –por ejemplo, convertirse en autor literario, profesor o, simplemente, aprender estadística para el trabajo, incluso leer un mapa cuando no tenemos navegador–, dicha comprensión pasa a ser competencia lectora.

2.1. Nivel literal

Como su propio nombre indica, el nivel literal de la comprensión de un texto escrito hace referencia a «la información que se extrae conforme a la letra del texto, o al sentido propio y exacto de las palabras empleadas en él» (DRAE, 2013). Es la comprensión más simple en la que se basan los niveles superiores. Es aquel nivel en el que encontramos a un individuo que comienza a leer, pero también es el nivel más básico y aséptico, el original, para lectores con una competencia más desarrollada. Supone el nivel de comprensión más cercano a la decodificación, por lo que a mejor automatización y fluidez en la decodificación más posibilidades de éxito en la comprensión literal (Hoofman, en Israel y Duffy, 2011: 57). A su vez, el nivel literal está compuesto por dos subniveles: el objetivo y el subjetivo.

Objetivo

Se caracteriza por una identificación de acciones por comparación donde se recupera información explícita del texto. Implica el conocimiento del código escrito de forma ejecutiva, con suficiente fluidez para evitar interferencias como el silabeo, pero en sus fases más simples; leer decodificando es la meta fundamental del lector.

Es propio del primer ciclo de educación primaria.

Subjetivo

En este subnivel se reorganiza el texto mediante clasificaciones, resúmenes o síntesis. El individuo, desde una perspectiva propia y por reglas de nemotecnica, asociación de ideas u otros mecanismos paralelos, agrupa conceptos e ideas para una mayor economía de recursos cerebrales al intentar procesar el texto.

Es característico del segundo ciclo de educación primaria.

2.2. Nivel representativo

Avanzamos un escalón hacia la capacidad de reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo. El individuo es capaz de evocar y representar su propia interpretación del texto, con las limitaciones que eso pueda conllevar. El significado del texto va del texto al individuo, es el texto quien plantea el significado completo.

Se da en el tercer ciclo de primaria y en el primero de secundaria.

2.3. Nivel inferencial

Permite diferenciar entre hipótesis y hechos constatados; mediante los datos explícitos del texto escrito, la experiencia y la intuición, el lector puede realizar suposiciones. El significado del texto va del individuo al texto, ya que el bagaje personal y la inteligencia emocional (muy en relación con la función ejecutiva del cerebro, en óptimas condiciones apuntando a la adolescencia), entre otras variables, aportan matices significativos a la experiencia global de la lectura, y es necesario que el lector aporte sus conocimientos a dicha experiencia (Neuman y Celano, 2012: 141). El lector hace suyo el texto en el sentido en el que su propio bagaje le ayuda a entenderlo; estamos ante el límite en el que el texto deja de ser totalmente de quien lo ha escrito para pasar a formar parte de la experiencia del lector, pero no por eso el texto es del lector ni para comprenderlo correctamente ha de hacerlo suyo.

Es característico del último ciclo de secundaria.

2.4. Nivel crítico

El lector se encuentra en condiciones de emitir juicios de valor propios y también está capacitado para la defensa o detracción de los ajenos. Este nivel implica no solo un bagaje vital mínimo, sino también una experiencia sociocultural apta, es decir, tener hábito lector, por ejemplo. A más equilibrio emocional, un nivel crítico más óptimo, más constructivo, debido a un mejor dominio de la empatía y la asertividad. De hecho, la inteligencia emocional se puede entrenar leyendo, y viceversa (Caballero y García-Lago, 2010: 347).

Es propio de lectores expertos y más frecuente en bachillerato.

2.5. Nivel emocional

Se produce una respuesta emocional, se dispara la imaginación, se enciende la motivación, lo que supone un grado de afectación del lector con respecto al contenido del texto, los personajes, etc. Es la fase más característica de los lectores con hábito lector prolongado y es recurrente la imagen de un lector sensibilizado por la cultura como parte indiscutible de su propia experiencia vital.

Es representativo de lectores consumados en obra literaria con un bagaje lógico de experiencia adulta.

2.6. Nivel creador

Este nivel va de la mano del anterior, aunque no tiene por qué darse. El lector puede pasar a la fase de creador con conocimiento de causa suficiente para ser apreciado por otros lectores. Este nivel es uno de los puntos clave en el que la comprensión cede su protagonismo a la competencia.

Dentro de este plano, cabe aclarar que el nivel creador puede darse en otros niveles

inferiores, que nada tiene que ver con la lógica evolución del hábito lector, sino con la personalidad de cada individuo.

2.7. Nivel metacognitivo

Se razona sobre el proceso de lectura en sí mismo y sobre el conocimiento a través de los textos a escala epistémica. En algún momento de los niveles inferiores, el lector se plantea si ha entendido lo que hay escrito en el texto; por ejemplo, las estrategias de comprensión de lectura que implican planes conscientes que demandan la atención del lector y sus recursos, y se centran en el objetivo de la construcción de significado (Afferbach y Cho, en Israel y Duffy, 2011: 69), pero no es hasta que se toma conciencia de que lo importante es qué ha querido decir el autor con ese texto o para qué puede serle útil esa lectura cuando se llega a un proceso metacognitivo completo. En estadios anteriores, la metacognición es mecánica, el lector se preocupa por la falta de concentración, la escasez de vocabulario o la velocidad lectora (Paris y Hamilton, 2011: 35). Un ejemplo de *metacognición mecánica* sería pararse a pensar si la palabra «descodificar» existe o la palabra exacta es «decodificar», o si investigar el movimiento de los ojos ayuda a identificar dónde y cuándo regulan conscientemente su procesamiento de la información los lectores consumados, como cuando el retroceso en el texto se hace para volver a leer (Afferbach y Cho, en Israel y Duffy, 2011: 75). En la metacognición de último nivel, dentro de la presente división, el lector considera la intención del autor al usar una u otra opción, la necesidad de consultar su corrección en el uso utilizando el DRAE, por ejemplo, o la posibilidad de evocar hipotéticos usos en un futuro dentro de su propio acervo.

3. Conclusión

En definitiva, «la comprensión lectora, tanto en su instrucción como en su evaluación, es sin duda el resultado más importante de los movimientos de reforma destinados a mejorar el currículo y la enseñanza de la lectura, o al menos debería serlo» (Israel y Duffy, 2011: 3).

En la afirmación de que se asienta en tres ejes: «aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito académico o cotidiano y aprender a disfrutar de la lectura» (Solé, 2004), se echa de menos un eje fundamental que vertebra el sentido de la misma concepción del binomio competencia lectora: la socialización, ya que, como hemos visto antes, Moreno *et al.* (2010: 147) bien apuntan a que «más allá del descifrado inicial y mecánico de signos, lejos de ser una actividad secreta e intimista desconectada de la dinámica social». Sin embargo, se ha

de destacar que el uso práctico de la comprensión lectora es la competencia lectora (Jiménez, 2014), y un uso práctico no tiene por qué implicar necesariamente ni aprender en ámbitos concretos ni disfrutar de la lectura.

Los niveles de la comprensión lectora están enraizados en los de la competencia lectora, porque la una (competencia) no se entiende sin la otra (comprensión) y es el momento de uso, la intención, la finalidad, lo que marca la diferencia en última instancia.

Los niveles de comprensión y competencia lectoras no pueden ir exclusivamente en función de parámetros lingüísticos. Han de basarse en el desarrollo biológico del individuo, y no solo en su madurez psicomotriz, estructurando la nominación y secuenciación de estos niveles a partir del lógico biorritmo, físico y psicológico, del ser humano.

Referencias bibliográficas

- ALIGHIERI, D. (2014). *El Convivio*. Barcelona: Càtedra.
- ASIAN, M.ªJ., et al. (2009). *Plan de mejora de las competencias lectoras*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- BLACKEMORE, S.; FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- CABALLERO, A.; GARCÍA-LAGO, V. (2010). «La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con la población universitaria». *RIE (Revista de Investigación Educativa)*, vol. 28(2), pp. 407-427.
- CATALÀ, G., et al. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- CHALL, J. (1996). *Stages of reading development*. Orlando: FI Harcourt Brace & Company, 1967.
- DAVIS, F. (1944). «Fundamental factors of comprehension of Reading». *Psychometrika*, núm. 9, pp. 185-197.
- FERNÁNDEZ, P.; RUIZ, D. (2008). «La inteligencia emocional y la educación». *Investigación Psicopedagógica*, núm. 15, p. 256.
- FREEBODY, P.; LUKE, A. (1990). «Literacies programs: Debates and demands in cultural context». *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, vol. 5(7), pp. 7-16.
- GAGNÉ, H. (1997). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown.
- GISBERT, D.; RIBAS, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- GOODMAN, K.S. (1985). «Unity in reading». En: SINGER, H.; RUDDLELL, R.B. *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- ISRAEL, S.E.; DUFFY, G.G. (2011). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Nueva York: Routledge.
- JIMÉNEZ, E. (2014). «Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas». *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 1, pp. 65-74.

- MOLINA, S. (1988). *Batería diagnóstica de la madurez para la lectura*. Madrid: CEPE.
- (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- MORENO, J.A., et al. (2010). «Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado, proyecciones». *Forma y Función*, vol. 23, pp. 145-175.
- NEUMAN, SB; CELANO, D.C. (2012). *Giving our children a fighting chance*. Nueva York: Teachers College Columbia University.
- PARIS, S.G.; HAMILTON, E.E. (2011). «The development of children's reading comprehension». En: ISRAEL, S.E.; DUFFY, G.G. *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 32-53). Nueva York: Routledge.
- SOLÉ, I. (1995). «El placer de leer». *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 3. pp. 43-61.
- (2004). «Programas y proyectos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura». En: MAURI, T.; MONEREO, C.; BADÍA, A. (comps.). *La práctica psicopedagógica en la educación formal* (pp. 195-241). Barcelona: UOC.
- (2012). «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, pp. 43-61.
- WELLS, G. (1987). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Londres: Hodder and Stoughton.

Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado

Amando López Valero, Eduardo Encabo Fernández | Universidad de Murcia

El objetivo de este artículo es poner de manifiesto la realidad acerca de la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria por parte del profesorado en formación. La residencia digital, junto con la variedad mediática a la que están expuestos dichos docentes, provoca que no haya una clara delimitación por su parte en lo concerniente a los contenidos literarios.

Apreciamos que existe una mayor competencia enciclopédica, pero poco desarrollada. Por consiguiente, este profesorado sabe identificar personajes y títulos, pero no es capaz de profundizar en ellos, ya que no desarrolla la competencia literaria. El hecho de que ambas competencias se superpongan pone de manifiesto que existe una clara carencia en la preparación de este futuro profesorado.

Un tercer aspecto que se desarrolla en el artículo tiene que ver con la vinculación de las competencias descritas con la comprensión lectora, ya que el solapamiento anteriormente mencionado deriva en una menor destreza a la hora de comprender de una manera óptima los textos leídos, lo cual impide alcanzar la fase más avanzada del proceso.

La conclusión de esta aportación se centra en la figura del formador de formadores, quien tendrá que procurar ejercer como mediador entre los textos literarios y el profesorado, para que este pueda desarrollar la competencia literaria y comprenda el interés y la importancia de dicha competencia.

Palabras clave: lectura, profesorado, educación, formación.

This paper discusses the acquisition and development of literary competence by pre-service teachers. Digital residence, along with the range of media that pre-service teachers are exposed to, means there are no longer any clear boundaries regarding literary contents.

There appears to be a greater encyclopaedic competence, but it is not well developed. Pre-service teachers are therefore able to identify characters and titles, but are unable to go any deeper, since they show a lack of literary competence. This overlap of both competences reveals a clear lack in the training process of pre-service teachers.

A third aspect explored in this paper concerns the relationship between these competences and reading comprehension, since the aforementioned overlap leads to weaker skills when it comes to properly understanding the read texts, which hampers any progress towards reaching the more advanced phases.

The conclusion focuses on the teacher trainer, who should work as a mediator between literary texts and pre-service teachers in order to develop their literary competence and, at the same time, get them to appreciate the interest and importance of this competence.

Keywords: *reading, teachers, education, training.*

L'objectif de cet article est de mettre en évidence la réalité de l'acquisition et du développement de la compétence littéraire concernant le professorat en formation. La résidence digitale unie à la variété médiatique à laquelle ces enseignants sont exposés provoque une délimitation peu nette de leur part en ce qui concerne les contenus littéraires.

Nous estimons qu'il existe une plus grande compétence encyclopédique mais qu'elle est peu développée. Par conséquent, ce professorat sait identifier des personnages et des titres d'œuvres, mais il n'est pas capable de les approfondir parce qu'il ne développe pas la compétence littéraire. Le fait que ces deux compétences se superposent met en exergue qu'il existe un grand manque dans la formation du futur professorat.

Un autre aspect développé dans cet article est celui du lien entre les compétences décrites et la compréhension en lecture, car le chevauchement mentionné auparavant nous amène à une habileté moindre à l'heure de bien comprendre les textes lus, ce qui empêche les enseignants de parvenir à la phase la plus avancée du processus.

La conclusion de cette étude est axée sur le rôle du formateur des formateurs qui devra exercer comme médiateur entre les textes littéraires et le professorat pour que celui-ci puisse développer la compétence littéraire et qu'il comprenne l'intérêt et l'importance de cette dernière.

Mots-clés : *lecture, professorat, éducation, formation.*

1. Introducción

Inmersos en la segunda década de siglo, los profesionales de la didáctica de la lengua y la literatura nos planteamos aspectos por mejorar en la realidad docente. Una de las carencias que hallamos tiene que ver con la lectura. La exploración cotidiana en las aulas, además de estudios de referencia (por ejemplo, Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008), indican que hay un problema lector, y si nos referimos a la formación de los futuros docentes, este hecho es más significativo. Someramente, recordemos que la función del profesorado tiene que ver con ser un modelo inspirador de comportamientos de las futuras generaciones, y la realidad nos muestra una falta de conciencia crítica relativa a la lectura que la postra a un lugar no preferente dentro del ámbito educativo.

En la era definida por Bauman (2003) como «modernidad líquida», donde lo inmediato y

efímero caracteriza las producciones y actuaciones de las personas, el futuro docente se halla en un cruce de caminos en el que no tiene clara cuál es su identidad. Por una parte, ha sido alfabetizado en una cultura analógica donde la irrupción de lo digital se ha ido produciendo paulatinamente; y por otra, se va a encontrar con una perspectiva social en la que las directrices digitales van a ser clave en el futuro desarrollo educativo.

Jenkins (2008) ya apuntaba la llegada de la cultura de la convergencia, donde viejos medios chocan o comparten espacio con los nuevos; donde el consumidor es poderoso y clave en el entramado cultural; en definitiva, donde son alteradas las coordenadas tradicionales y se produce una obligada transición. De igual modo, Martos y Martos (2014) plantean la síntesis necesaria, donde en la alfabetización confluyen distintos factores que no excluyan ni

modelos más tradicionales, ni formas digitales. En esta línea argumentativa nos planteamos qué tipo de competencia desarrolla el alumnado vinculada con el hecho literario. ¿Opta por la competencia literaria o su bagaje tiene que ver con aspectos enciclopédicos dotados por el entramado cultural pero que no han dado lugar a una profundización mayor? Parece que la segunda de las opciones es la que se está mostrando en nuestra realidad cercana docente, ya que se conocen nombres, se conocen títulos de obras, pero no hay un saber literario que redunde en la formación personal y profesional de los estudiantes que en el futuro estarán en las aulas formando a otro alumnado.

2. Artefactos digitales y modos de lectura

Sin duda, si queremos aludir a lo que acontece en las aulas y en el ámbito social, tenemos que referirnos a lo tecnológico. Nuestro quehacer diario impone el uso de utensilios como equipos informáticos, tabletas, libros electrónicos, teléfonos móviles con sus correspondientes aplicaciones y muchas más manifestaciones que implican una alfabetización digital por parte de la población. Nuestra duda concierne a la información contenida en esos dispositivos y a la profundidad con la que son usados.

En su libro colectivo, Martos y Campos (2013) ya nos aportan una serie de conceptos relacionados con nuevas formas de lectura y escritura, mostrando que, probablemente, tengamos que modificar nuestra manera tradicional de ver la realidad y pensar en nuevos formatos narrativos o proveedores de información. Al respecto, la coordinación que hace Trujillo (2014) en su libro incide en la existencia de artefactos digitales que repercuten en el comportamiento de los estudiantes que se encuentran en el

sistema educativo. El uso de redes sociales, de aplicaciones para móvil o tableta, supone fuentes de información que moldean e influyen en la formación de las personas.

Las formas de lecturas también se ven afectadas por el desarrollo y la promoción del hipertexto. En su compilación, el profesor Mendoza (2012) nos alerta de la influencia de los hipertextos en la formación del lector literario. La lectura deja de ser algo lineal para dar paso a una «navegación» que permite no estar preso de la linealidad, sino poder ir transitando por distintas fuentes, informaciones e incluso formatos. Dicha tendencia motiva estudios recientes, como el de Soria (2015), donde se plantean las relaciones entre el uso de formatos hipertextuales y la comprensión lectora por parte de los estudiantes de educación primaria. Y es que es un hecho que las experiencias que aúnan tecnología y lengua y literatura son emergentes. Como ejemplo, Colmenero (2011) nos aporta una experiencia tecnológica con la poesía de Miguel Hernández que trata de aunar competencia digital y competencia literaria.

Así pues, hay que mencionar esta incidencia de los artefactos digitales en los modos de lectura, ya que no podemos pensar en una forma tradicional de acceder a los textos o a la información, pero, desde nuestro punto de vista, sí que podemos plantear la profundidad y minuciosidad con la que se accede a dichos textos, clave, desde nuestra óptica, para el desarrollo de la competencia literaria.

3. Influencia mediática y competencia literaria

El título de esta aportación supone indagar en el solapamiento de la competencia literaria y la competencia enciclopédica. Entendiendo por

la primera aquella capacidad para comprender/manejar y producir textos de índole literaria, somos de la opinión que la influencia mediática propicia escasez de conocimiento y comprensión de textos literarios. Argumentamos este pensamiento indicando que la mera alusión a obras o autores no supone una competencia en lo concerniente a la literatura. Es más, expresiones cotidianas que aluden a dicha literatura no son comprendidas en toda su profundidad. Hablamos de Eco y Narciso sin conocer la historia mítica, se alude a lo maquiavélico sin conocer la existencia de la obra *El príncipe*, se cita lo kafkiano erróneamente, ya que en la obra del escritor no hay ninguna alusión explícita a lo entendido por *absurdo*. Y así, podríamos citar múltiples ejemplos que muestran el desconocimiento literario.

Por ello, desde estas líneas afirmamos que los futuros docentes hacen un mayor uso de la competencia enciclopédica, entendida como aquellos saberes que sin ser estrictamente académicos forman parte de la cultura y permiten a la persona comunicarse; sin embargo, esta utilización tampoco es excelsa, ya que se limita a alusiones en forma de títulos o personajes, y en algún caso, sinopsis de narraciones o textos. Así, un ejemplo que contribuye al desarrollo de dicha competencia lo podemos encontrar en la famosa serie de televisión *Los Simpson*, donde hallamos una gran carga cultural/literaria, pero donde la profundidad del tratamiento de dichos textos se aproxima más a lo superficial que a la incitación a la lectura. De este modo, encontramos capítulos donde se citan y desarrollan textos literarios universales que pueden propiciar una interpretación errónea por parte del televidente. Errónea ya que puede considerarse que esa alusión es la obra, y dado que ya ha adquirido ese conocimiento del

título o de los personajes, no precisa de la lectura del texto. Obras como *La Odisea*, *Hamlet*, *Un tranvía llamado deseo* o *El cuervo* de Edgar Allan Poe son ejemplos de esta situación.

The following es otro ejemplo de competencia enciclopédica que puede permitir la presencia de la tentación de no desarrollar la competencia literaria, ya que tiene a Allan Poe como referente pero es un pretexto para desarrollar la trama, es decir, no es preciso acceder a la obra literaria, pero el espectador podría considerar que el conocimiento es suficiente. En la formación de maestros, la marca Disney, también propicia un claro desconocimiento literario.

En el texto de Jerez Martínez y Encabo (2010) encontramos un estudio en el que el alumnado estudiante de la diplomatura de Maestro de Educación Infantil no sabe identificar las historias de *La Cenicienta*; únicamente se sirve de sus recursos audiovisuales para responder a las cuestiones planteadas acerca de los cuentos. Si se ahonda en el resto de las historias tradicionales, su conocimiento se circunscribe a los mencionados recursos audiovisuales, en detrimento de su competencia literaria, ya que posee un saber provisto por la cultura, pero que no se corresponde con el hecho lector.

El debate se establece desde la didáctica de la lengua y la literatura en torno a la aproximación que se debe realizar en la formación del profesorado, ya que la tendencia es la asunción de lo mediático por parte de dicho profesorado, pero el formador de formadores es custodio de una cultura que ha forjado el saber occidental. Por consiguiente, hay que buscar vínculos entre ambas realidades, procurar la convergencia cultural que hemos referido en uno de los apartados previos.

4. Competencias en la formación del profesorado

El Consejo de Europa, en sus recomendaciones de la pasada década, indicó la necesidad de la formación del profesorado en competencias (Eurydice, 2002). Dichas competencias básicas han regido hasta ahora los diseños educativos de las aulas y trataban de auspiciar un enfoque más dinámico de la docencia, centrándola en la autonomía de los aprendizajes del alumnado. Lomas (2014), en su reciente compilación de textos, analiza si el enfoque apuntado en los últimos años realmente ha incidido en la mejora y el avance hacia la competencia comunicativa en las clases de lengua y literatura. Desde su punto de vista, la educación lingüística no solo debe orientarse a favorecer las mencionadas competencias comunicativas del alumnado, sino también a construir una ética de la comunicación vinculada al aprendizaje.

Citando a Hargreaves y Shirley (2012: 15):

Un mundo dominado por la riqueza y el poder nos ha menguado y casi destruido. Pero en las profundidades de la crisis está emergiendo un nuevo espíritu con el que el servicio y el sacrificio para una esperanza común son valores que pueden elevarnos a un fin más alto y a un ejercicio más humano de nuestro poder.

Esta vía novedosa tendría que estar vinculada al desarrollo de competencias y a la formación del profesorado centrada en el dinamismo y la promoción de la autonomía. Desde nuestra óptica, en trabajos previos (López Valero y Encabo, 2013) hemos defendido la importancia de plantear las clases de lengua y literatura orientándolas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. En esta incluimos tanto la competencia enciclopédica como la literaria, vinculándolas. Es decir, el dominio enciclopédico

tiene que estar en consonancia con la investigación sobre ese contenido; si tenemos noticias o referencias de un texto literario, la motivación debe ser tratar de leer ese texto o unir dicho texto a nuestra experiencia. Únicamente de esa manera estaremos en condiciones de alcanzar un dominio de la lectura, incluyendo una de las claves del aprendizaje: la que tiene que ver con la comprensión lectora. En esa compleja tarea, Vera (2011) afirma que las competencias que se articulan sobre el currículo, sobre el proceso lector, sobre las condiciones de los aprendizajes, sobre la mediación, sobre la evaluación, son necesarias para la construcción de la citada comprensión.

5. Toma de conciencia de los docentes

Sin duda, después de haber apuntado diversos conceptos básicos que refuerzan nuestra idea argumental, pensamos que la clave de la mejora de la formación docente tiene que ver con la toma de conciencia del profesorado. En trabajos previos (López Valero, 2013) se ha mencionado la necesidad de que los docentes comprendan la importancia de la lectura y de lo literario. No es productivo diseñar actuaciones idóneas en el aula si los protagonistas, los conductores, los guías de esa labor docente no tienen claro el valor de la lectura y la función de esta.

El trabajo de toma de conciencia es arduo, ya que la influencia social es elevada. Por ejemplo, el profesorado no precisa tener competencia literaria sobre *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* para contar de manera oral el pasaje relacionado con los molinos de viento: la inmanencia social ha motivado que conozca aspectos de dicha obra sin tener que recurrir a la lectura. Esa comodidad o facilidad

va en detrimento de la competencia literaria, ya que no se plantea la necesidad de leer un texto, sino que la información procede de un colectivo cultural o, en otros casos, de lo mediático.

Hemos indicado la imbricación entre competencia literaria y enciclopédica en el sentido referido a que tiene que fluir información de la una a la otra, ya que una competencia enciclopédica únicamente basada en nombres, títulos o vaguedades es tendente al error y al no cultivo cultural de la persona. Insistimos en que el profesorado es un modelo de comportamiento y su discurso en el aula cala entre sus interlocutores. Si ese discurso se caracteriza por no tener un contenido prolijo, la interpretación de los estudiantes girará en torno a no tener un reclamo relacionado con la literatura o con otras artes, no desarrollando competencias o capacidades que les ayuden a ver la realidad con mayor conocimiento de causa.

Si el profesorado no se plantea estas cuestiones, aspectos como los que denota Cervera (2013) relativos a la comprensión lectora o la interpretación discursiva no tendrán sentido, ya que los discursos languidecen y las competencias comunicativas quedan reducidas a un manejo lingüístico (verbal y no verbal) constreñido. Es el momento que hemos denominado de solapamiento de la competencia literaria y la enciclopédica, siendo esta última una competencia poco desarrollada, es decir, con información somera sobre las manifestaciones culturales que trascienden a los agentes educativos.

6. Conclusiones

Recapitulando lo expuesto, en nuestras reflexiones detectamos un problema en la formación del profesorado. Este problema tiene que ver con la falta de bagaje cultural y literario y, sobre todo, con el interés que los docentes

puedan tener sobre ello. Es una realidad asumida por los académicos: el descenso del acceso a la información lingüística y literaria por parte de los estudiantes, que además no alcanzan un grado óptimo de rigurosidad en el tratamiento de textos o en la comprensión de dichos textos.

Los planes de estudio configurados tanto para los estudios de grado como para los másteres no están centrados en la educación lingüística y literaria, sino que abordan diversidad de materias sin tener en cuenta que la base del acceso al aprendizaje tiene que ver con lo instrumental. Tampoco existe un acceso a la lectura ni a la literatura; el no fomento de estas supone que exista falta de hábito por parte de los futuros docentes y, además, que no conozcan libros o lecturas adecuados para las edades en las que tendrán que ejercer su labor profesional.

La presencia, ya no emergente, sino consolidada, del ámbito audiovisual supone otro reto no superado, ya que la influencia de lo mediático ha penetrado en el mundo académico y provoca que dicho profesorado en formación no sepa distinguir entre distintos contextos y no sepa adaptar su discurso a dichos contextos. Precisamente, esta situación constata que no hay un desarrollo de la competencia comunicativa y que los deseos planteados al principio del siglo *xxi* no se han alcanzado. Unida a esa no presencia de la competencia comunicativa se hallan los problemas de comprensión lectora, que plantean dificultades en los interlocutores, ya que no entienden significados o alusiones concretas.

Apuntamos para finalizar la necesidad de concienciar al profesorado en formación de la importancia de la lectura y la literatura, ya que su labor mediadora va a propiciar una ciudadanía concreta. La recuperación de la distinción

entre competencia literaria y competencia enciclopédica nos parece necesaria, debido a que los contenidos y la labor literaria no se pueden diluir en asunciones sociales que se extienden entre la población de una manera lacónica. Esta demandada distinción puede derivar en la interacción entre textos o manifestaciones artísticas; si no, las personas no poseerán el bagaje suficiente para poder establecer conexión entre contenidos y el armazón ideológico basado en la formación en competencias no será algo coherente.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CERVERA, A. (2013). «De la comprensión lectora a la interpretación discursiva». *Revista Cálamo FASPE*, núm. 61, pp. 70-76.
- COLMENERO, M.C. (2011). «Competencia literaria y competencia digital». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 55-61.
- EURYDICE (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: MEC.
- HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. (2012). *La cuarta vía: El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JEREZ MARTÍNEZ, I.; ENCABO, E. (2010). «La recepción del cuento clásico de la Cenicienta por parte del alumnado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Murcia: ¿la tradición en entredicho?». En: CAMPOS, M.; NÚÑEZ, G.; MARTOS, E. (coords.). *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (pp. 147-156). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- LOMAS, C. (2014). (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ VALERO, A. (2013). «Asignatura pendiente: la lectura en educación. La importancia de la intervención didáctica en la formación del profesorado». *Platero*, núm. 189, pp. 23-25.
- LÓPEZ VALERO, A.; ENCABO, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ VALERO, A.; JEREZ MARTÍNEZ, I.; ENCABO, E. (2014). «Sobre nuevas alfabetizaciones lectoras. Las experiencias mediáticas integradas y los lectores navegantes». En: YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. (coords.). *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (pp. 7-15). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARTOS, E.; CAMPOS, M. (2013) (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- MARTOS, E.; MARTOS, A. (2014). «Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa». *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, vol. 26(1), pp. 119-135.
- MENDOZA, A. (2012) (coord.). *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- SORIA, A. (2015). «Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria». *Educación XX1*, vol. 18(1), pp. 369-390.
- TRUJILLO, F. (2014) (coord.). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- VERA, M. (2011). «Comprensión lectora y competencias del profesorado». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 62-68.

La evaluación de la competencia lectora

Antonio Díez Mediavilla | Universitat d'Alacant

Antonio García Velasco | Universidad de Málaga

La evaluación de la competencia lectora es un instrumento de especial relevancia en la consideración general de la enseñanza de dicha habilidad. La evaluación de la competencia lectora realizada por PIRLS y PISA pone de manifiesto que los diferentes elementos que se integran en el proceso de evaluación de la competencia lectora deberían abarcar los diferentes componentes de todo el proceso. Un análisis de los instrumentos de evaluación de PISA permite diferenciar dos conceptos complementarios pero de diferenciación muy útil: competencia lectora y capacidad lectora. A partir de estos conceptos se determina que la evaluación de la capacidad lectora se distancia del objetivo prioritario de las distintas etapas educativas: el desarrollo integral de la competencia lectora.

Palabras clave: *competencia lectora, capacidad lectora, evaluación de la lectura.*

Assessing reading competence is a particularly relevant tool in the overall consideration of teaching this skill. The reading competence assessment carried by PIRLS and PISA shows that the different elements that make up the process of assessing reading competence should cover the different components of the entire process. Analysis of the PISA assessment tools makes it possible to differentiate two complementary concepts: reading competence and reading ability. Based on these concepts, the assessment of reading ability is separated from the main aim of the different educational stages: the comprehensive development of reading competence.

Keywords: *reading competence, reading ability, reading assessment.*

L'évaluation de la compétence en lecture est un instrument particulièrement important considérant globalement l'enseignement de cette aptitude. L'évaluation de la compétence en lecture réalisée par PIRLS et PISA mettent en évidence que les différents éléments qui sont intégrés au processus de l'évaluation de la compétence en lecture devraient embrasser les différentes composantes de tout le processus. Une analyse des instruments d'évaluation de PISA permet de distinguer deux concepts complémentaires mais d'une différenciation très utile : compétence en lecture et capacité de lecture. A partir de ces concepts, on estime que l'évaluation de la capacité de lecture s'éloigne de la priorité des différentes étapes d'enseignement : le développement global de la compétence en lecture.

Mots-clés : *compétence en lecture, capacité de lecture, évaluation de la lecture.*

Parece un hecho indiscutible que la evaluación de cualquier proceso de aprendizaje. La idea de que la evaluación define la etapa final en la que

se valora si el aprendiz ha conseguido, y en qué grado, los objetivos propuestos resulta, cuando menos, inexacta. La evaluación de un proceso determina la configuración integral de todo el proceso y, lo que es más importante, condiciona en alguna medida la propia actuación didáctica. Evaluar la competencia lectora implica, necesariamente, que nos cuestionemos con claridad qué entendemos por *competencia lectora*, cómo concebimos su desarrollo a lo largo del proceso y qué criterios podemos emplear para su evaluación. Una revisión general de estos elementos nos podrá clarificar un panorama que, a primera vista, se nos presenta bastante complejo y lleno de aristas.

Una de las cuestiones que definen las nuevas líneas de investigación en didáctica de la lectura se centra, precisamente, en la definición del concepto *competencia lectora* y sus componentes. La definición de sus componentes básicos, cuya actuación en el proceso determina los niveles de eficacia lectora desarrollada por el alumnado, determinará los caminos por los que podrán encaminarse las estrategias de enseñanza-aprendizaje o de configuración y enriquecimiento de dicha competencia y, además, los criterios y los instrumentos de evaluación que podríamos emplear para valorar, en su desarrollo temporal, la eficacia de dicha competencia en el alumnado. En este sentido, ya en 2009 Susan E. Israel y Gerald G. Duffy afirmaban:

La comprensión lectora, tanto en su instrucción como en su evaluación, es sin duda el resultado más importante de los movimientos de reforma destinados a mejorar el currículo y la enseñanza de la lectura, o al menos debería serlo. (Israel y Duffy, 2009: 3)

Durante los últimos años se han ido analizando y determinando diferentes aspectos que

han permitido un avance significativo en la configuración de los elementos que se integran en la *competencia lectora* y su modo de actuación a lo largo del proceso. En este sentido, los estudios relacionados con las pruebas realizadas para elaborar los informes PISA y PIRLS han resultado ser un poderoso motor de aproximación científica y desarrollo pragmático del concepto y sus aplicaciones. Por tratarse de actuaciones ampliamente conocidas, renunciamos en este momento a realizar una aproximación histórica o bibliográfica de las mismas. Nos limitaremos a indicar que nuestro análisis se fundamentará en los documentos propuestos en el informe PISA de 2009, publicados por el Ministerio de Educación en 2010. Aunque hay un informe más reciente, el de 2012, se centra en las pruebas de matemáticas, por lo que hemos optado por trabajar con el anterior, que sí centraba su esfuerzo en el estudio de la competencia lectora.

La lectura en Pisa 2009 (Ministerio de Educación, 2010) nos proporciona una definición de *competencia lectora* que nos parece de especial relevancia en la consideración general de este aspecto de su evaluación:

Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad. (Ministerio de Educación, 2010: 34)

Pero a esta definición añade algunas reflexiones que ponen de manifiesto la voluntad expresa de evaluar dicha competencia:

La competencia lectora incluye un extenso abanico de competencia cognitivas, desde la descodificación básica, hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias y hasta el conocimiento del

mundo. También incluye competencias metacognitivas: la conciencia y capacidad para utilizar una serie de estrategias adecuadas a la hora de procesar el texto. Las competencias metacognitivas se amplían cuando los lectores piensan, controlan y ajustan su actividad lectora para un determinado fin. (Ministerio de Educación, 2010: 35)

Esta reflexión nos aproxima a una consideración de la competencia lectora que pretende abarcar todos los aspectos (lingüísticos, cognitivos y sociales) que confluyen en el acto de la lectura. Pero también parece tomar en consideración aspectos relacionados con la participación activa del lector en el proceso, en tanto en cuanto la voluntad comunicativa del emisor determina la finalidad lectora del proceso. Es evidente que, a la hora de determinar la finalidad de la lectura, no solo hay que tomar en consideración la intención del emisor, sino también la necesidad o la voluntad de quien acude al texto (Solé, 1992). Del mismo modo, parece un hecho asumido que, en el proceso de comprensión lectora, interviene de manera decisiva el conjunto de saberes de todo tipo que aporta el lector en el diálogo comunicativo texto/lector que implica la lectura de un texto.

Pues bien, la evaluación de la competencia lectora que propone el *Programme for International Student Assessment* (PISA) se fundamenta en tres características esenciales que determinan la elaboración de las actuaciones de evaluación: «la *situación* –la variedad de contextos o finalidad de la lectura; el *texto* –la diversidad del material que se lee; y el *aspecto* –el enfoque cognitivo que explica de qué modo los lectores se implican en un texto» (Ministerio de Educación, 2010: 37). La explicitación de estos tres ejes determina el tipo de textos que deberían tenerse en cuenta para abordar de manera significativa las posibles finalidades

lectoras y la tipología textual que mejor puede abarcar significativamente las opciones de lectura de los sujetos evaluados; de esta manera, se establecen cuatro categorías textuales a partir de la situación (los usos o finalidades de la lectura): personal, público, profesional y educativo; cuatro grandes criterios para atender a la tipología del texto: medio (soporte), entorno, formato y tipo; y tres grandes categoría relacionadas con el aspecto: acceder a y obtener información, integrar e interpretar la información, reflexionar sobre y valorar la información (Ministerio de Educación, 2010: 38-57). La explicitación de cada uno de estos elementos nos permite afirmar que la evaluación lectora que se propone para la elaboración de los informes PISA responde a criterios suficientes que podrían garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos y, al mismo tiempo, marcar un paradigma útil en los procesos de evaluación de la competencia lectora en escenarios más particulares, vinculados a la tarea directa del asentamiento de las destrezas lectoras en el aula.

No obstante lo cual, hemos de señalar que, muy recientemente, se ha planteado un aspecto de relativo interés a la hora de referirnos a la evaluación de la competencia lectora, y que conviene tener en cuenta antes de seguir adelante. Se trata de la relación que puede establecerse entre dos conceptos próximos que, en ocasiones, incluso se utilizan como sinónimos. Nos referimos a los conceptos de *competencia lectora* y *comprensión lectora*. Elena Jiménez señala:

Algunos autores y organizaciones utilizan comprensión lectora y otros competencia lectora, pero no dejan claro si se refieren al mismo concepto o si por el contrario presentan significados diferentes, ni la relación que pueda existir entre ambas expresiones. (Jiménez, 2014: 55-56)

Creemos, sin embargo, que esta identificación terminológica podría significar determinadas dificultades a la hora de aplicar dichos conceptos en el proceso de evaluación de la lectura. Por esta razón, creemos que tal vez sería conveniente intentar una clarificación de ambos conceptos cuando nos referirnos a la posibilidad de evaluar la *competencia lectora* tanto de las personas consideradas de manera individual como de grupos de personas para elaborar informes educativos o culturales de alcance nacional o internacional.

A pesar de la claridad con que los informes PISA se refieren a la *competencia lectora* y la prolijidad con que se define y se explica el alcance significativo y operativo de dicho concepto, Alcaraz *et al.* se preguntan si, a pesar de los avances teóricos y prácticos que los modelos de PISA y PIRLS implican respecto de los test de comprensión lectora que se venían utilizando antes de 2009, estas pruebas valoran la competencia o la capacidad lectora del alumnado evaluado, y llegan a la siguiente conclusión:

*Se podría decir que PISA no evalúa la competencia lectora, sino la capacidad lectora, porque solo pone a prueba conocimientos y procesos cognitivos como los siguientes: la obtención de información, la interpretación de la información, la reflexión acerca de ella y su valoración, así como el conocimiento de los diferentes y variados tipos de textos que existen en el contexto académico y escolar. Sin embargo, no evalúa la puesta en acción de todos esos conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones en contextos concretos de la vida real. De manera que, aunque la explicación de la lectura se exhibe con la profundidad y el alcance de una competencia, los términos competencia y capacidad se vienen esgrimiendo prácticamente de forma intercambiable, como palabras equivalentes, si bien el concepto que al final prevalece es el de capacidad. (Alcaraz *et al.*, 2013: 586)*

Aunque pueda parecer un mero juego de palabras sin demasiado interés, creemos que, desde la perspectiva de la evaluación, el desarrollo o la eficacia de la competencia lectora, no resulta indiferente matizar los aspectos que podrían diferenciar ambas opciones, con el fin de poder clarificar las opciones reales de proyectar dichos modelos sobre otras situaciones de evaluación.

En los estudios que hemos mencionado, tanto Jiménez como Alcaraz parecen apuntar en el mismo sentido al precisar que el término *capacidad lectora* hace referencia a la puesta en funcionamiento de habilidades de reconocimiento, identificación y reflexión de unidades de información de los textos leídos en el ámbito de lo subjetivo o lo individual y en un contexto de utilización escolar, mientras que la *competencia lectora* haría referencia a la capacidad de proyectar esos elementos hacia afuera, hacia el espacio de lo social, de lo cultural y de lo colectivo. En este sentido, Alcaraz señala que el modelo de evaluación empleado en PISA «solo pone a prueba la obtención de información, la interpretación de la información, la reflexión acerca de ella y su valoración, así como el conocimiento de los diferentes y variados tipos de textos que existen en el contexto académico y escolar», razón por la que afirma que se limita a evaluar la capacidad lectora. Por su parte, Jiménez afirma:

La comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora en la sociedad que le rodea. (Jiménez, 2014: 58)

De este modo podríamos afirmar que cualquier actividad evaluadora, individual o colectiva,

debería centrarse en la *capacidad lectora*, como manifestación individualizada de la habilidad para descodificar, identificar la información y reflexionar sobre dicha información para poder valorarla en función de los saberes previos del lector y de los intereses o las finalidades de la lectura. Mientras que la *competencia lectora*, que hace referencia a las proyecciones propias de la participación del individuo en la vida social, se nos presenta como una realidad mucho más compleja y difícil de ser analizada, sistematizada y reducida a datos cuantificables para su evaluación inmediata.

Además de las pruebas de evaluación de competencia lectora de PISA y PIRLS, existen diferentes pruebas o tests de comprensión lectora que se vienen utilizando desde hace ya bastante tiempo en el ámbito de la psicología educativa (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2002), en relación con el desarrollo de destrezas específicas relacionadas con la lectura o de eficacia lectora directa.

Por lo que se refiere a estos instrumentos de evaluación, que suelen aplicarse de manera individual, aunque también pueden aplicarse a grupos homogéneos (clases), podemos afirmar que, en realidad, se fundamentan en aspectos relacionados directamente con las destrezas básicas de la lectura y con los niveles iniciales de identificación y reconocimiento de la información, es decir, se basan en las habilidades básicas de la capacidad lectora y, en general, no toman en consideración otros aspectos que resultan altamente significativos en el proceso lector y que, por lo tanto, deberían tenerse en cuenta en los procesos de evaluación de las capacidades lectoras.

Podemos señalar, entre otros, la Escala Magallanes de Lectura y Escritura y TALE 2000 (Toro, Cervera y Urío, 2000); o el PROLEC,

revisado a partir de 2007, y el PROLEC-SE 2009 (Ramos y Cuetos, 2009), que, desde presupuestos muy semejantes, amplía el marco de su utilización para el alumnado de tercer ciclo de primaria y el de secundaria. Pero se trata, como ya hemos señalado, de pruebas que tienen un interés relativo como instrumentos eficaces de evaluación de la competencia lectora en su compleja amplitud.

Hasta el momento nos hemos venido refiriendo a un modelo de evaluación que tiene como referente común o bien el ámbito de las administraciones educativas y que se implementa con la intención de elaborar informes sobre niveles globales de desarrollo de determinadas capacidades, como es el caso de PISA o de PIRLS, o bien el ámbito psicopedagógico, cuyo objetivo directo es la posibilidad de marcar niveles individuales de desarrollo de las destrezas básicas relacionadas con la lectura o la escritura. Estas opciones de evaluación suelen ofrecer, por una parte, unos resultados de valoración estadística de los individuos o los grupos evaluados eficaces y significativos en los ámbitos específicos en que se desenvuelven, y, por otra, determinan, con mayor o menor precisión, los fundamentos teóricos en los que basan el diseño de las pruebas y los criterios que se emplean para su valoración. De este modo, podemos asegurar que se percibe una relación directa entre los objetivos y las destrezas que se pretenden valorar y las bases teóricas en las que se fundamentan, pero no siempre ofrecen instrumentos eficaces para generar actividades de evaluación que tengan como objetivo definido la evaluación de la evolución o el progreso en el desarrollo de la capacidad lectora del alumnado de una clase.

En este sentido, si trasladamos la actuación evaluadora al aula, es evidente que nos vamos

a encontrar con actividades de evaluación muy diferentes de aquellas a las que venimos refiriéndolos. Cuando nos planteamos cómo evaluar la competencia lectora del alumnado en un aula, estamos haciendo referencia a la generación de estrategias e instrumentos que permitan al profesorado abordar la compleja tarea de valorar y evaluar los progresos del alumnado en la configuración y el asentamiento de sus destrezas lectoras.

Por lo común, la evaluación de la capacidad lectora del alumnado se realiza a partir de actividades o ejercicios que, vinculados con los modelos más convencionales de valoración de la lectura, ignoran en general los aspectos más renovadores que se han ido describiendo tanto para la comprensión del proceso lector como para las tareas de ampliación o mejora de las competencias lectoras a lo largo de las distintas etapas educativas.

Sin embargo, la idea de que hay que seguir enseñando a leer a lo largo de los cursos de primaria y de secundaria, por ejemplo, ya no debía parecernos una mera hipérbole: enseñar a leer no es enseñar a reconocer los grafemas y a favorecer su transformación en unidades lingüísticas significativas; enseñar a leer implica enriquecer el intertexto lector dotándolo de saberes y estrategias que permitan al alumnado actuar de manera comprometida en los procesos de lectura; no se trata ya de «adivinar» lo que un texto quiere decir, de resumir su contenido en una o dos frases, de realizar algún cuadro conceptual en el que se manifiesten las ideas fundamentales y las subsidiarias, sino de establecer la información que yo soy capaz de identificar, reconocer, valorar y asumir en función de las finalidades lectoras que me han llevado a participar activamente en un proceso de comunicación a través de un mensaje escrito.

Expresiones del tipo «no saben leer», «no se enteran de lo que leen», «son incapaces de encontrar la idea fundamental» o «no saben realizar un resumen significativo del texto que han leído», tan frecuentes en las sesiones de evaluación de las etapas de enseñanza obligatoria, evidencian una concepción tal vez inexacta del alcance que la valoración que se desea hacer parece implicar. Y es que, tal vez, sería necesario empezar por plantearnos si para el común del profesorado el término «leer» y el reconocimiento del proceso cognitivo que implica son conceptos lo suficientemente claros como para determinar los componentes esenciales de esa habilidad que hemos llamado *capacidad lectora* y su correlato de aplicación social, la *competencia lectora*.

Cabría, pues, plantearse si los modelos que se suelen usar en las aulas responden a criterios equilibrados a partir de los conceptos que venimos manejando. Si nos cuestionásemos qué instrumentos de evaluación se emplean habitualmente en el aula para valorar la adecuación de las lecturas realizadas y la eficacia de dichos instrumentos para dar cuenta de lo que nos interesa valorar, nos encontraríamos con un conjunto de opciones que se podrían resumir con facilidad en dos grandes bloques:

- *Pruebas (o exámenes) de lectura* con la intención de comprobar si el alumnado ha leído lo que se le ha prescrito para leer, donde se le demandan datos concretos relacionados con el contenido del texto leído: situaciones narrativas, desarrollo de los elementos que componen el discurso, personajes, tipos, caracteres, etc. También se pueden cuestionar aspectos relacionados con la forma: tipología textual, la posición del autor/narrador, elementos relacionados con el movimiento literario, el autor o su

estilo y un etcétera más o menos amplio en el que tienen cabida cuestiones relacionadas con cualquiera de las fases o los apartados de los llamados *comentarios de texto* en todas sus modalidades, porque de cualquiera de ellas pueden aparecer perfiles en este tipo de pruebas de lectura.

- Trabajos realizados en relación con la estructura del texto, la organización de las grandes ideas, la elaboración de resúmenes significativos, cuadros conceptuales de las ideas que tiene el texto, etc., encaminados a dar cuenta de las ideas, argumentos o contenidos que el autor del texto ha querido expresar, sus intenciones y la organización argumental del texto leído. En las etapas iniciales, se puede sustituir este modelo por preguntas directas sobre el contenido del texto y sus elementos, de manera que el lector/examinado pueda dar cuenta de si ha «comprendido» adecuadamente lo que el autor ha querido decir en su texto y, en no pocas ocasiones, lo que el examinador considera que el autor ha querido decir en tal parte de su texto, al introducir tal o cual personaje, idea o pensamiento... En el mejor de los casos, siguiendo de nuevo las pautas del viejo modelo del comentario de textos, basándose en este tipo de acceso a la información del texto, se puede incluir una fase de «valoración crítica» del texto a partir de conceptos más o menos abstractos de su proyección sobre modelos o tipologías que el lector conoce de antemano.

No resulta difícil comprobar que los instrumentos utilizados para evaluar las actuaciones lectoras del alumnado, que de manera muy general pretendemos describir, no se plantean la lectura como una actividad comunicativa en

la que el sujeto activo por excelencia es el lector, sino que se centran en el propio texto y en la exclusiva voluntad comunicadora del autor. Leer se concibe, en líneas generales, como un proceso de descubrimiento de una información inmanente del texto, muchas veces determinada previamente por el profesor, crisol esencial de lectura eficaz y pragmática, que debe hacer aflorar el lector catecúmeno al margen de su interés específico, su voluntad comunicativa o su capacidad de lectura.

Hace ya mucho tiempo que se puso de manifiesto la necesidad de plantearse la lectura como una actividad cuyo eje de actuación depende más directamente del lector que del propio texto. La consideración de la lectura como una actividad estratégica en la que interviene factores diferentes con variantes distintas para medir su eficacia (Solé, 1992 y 2012) vino a establecer un panorama de transformación de los instrumentos de lectura que, lamentablemente, no fueron capaces de desarrollar mecanismos realmente novedosos en las prácticas de la evaluación de la competencia lectora del alumnado. Del mismo modo, la presentación de la lectura como un diálogo entre el lector y el texto, según se explica a partir de las teorías de la recepción que recoge, entre otros, Antonio Mendoza (2001), exige, por su parte, un planteamiento radicalmente renovador en el tratamiento de los procesos lectores y en los instrumentos empleados para su evaluación que tampoco ha tenido una proyección práctica ni en los planteamientos didácticos sobre la lectura ni en los instrumentos de evaluación de la capacidad lectora.

Leer adecuadamente un texto significa, esencialmente, ser capaz de reconocer, identificar, valorar y asumir cognitivamente la información que interesa al lector, a partir de dos

elementos clave en el proceso: el interés o la necesidad de buscar una información determinada y la proyección del intertexto del lector sobre el discurso leído, para ser capaz de dar cuenta de la información reconocible, identificarla y convertirla en información pertinente o útil desde el punto de vista de los componentes esenciales de ese intertexto, es decir, de las redes de conocimiento que posee y que es capaz de poner en actuación el lector en el proceso de lectura. De este modo, toma cuerpo la afirmación de que la actividad lectora es individual y que por ello no es pertinente determinar de antemano la información que un lector debe encontrar (la perífrasis es de carácter imperativo) para realizar una lectura adecuada.

Es evidente que esta manera de comprender el proceso lector y, con ella, de determinar el alcance individualizado de la capacidad lectora (y, por ende, también de la competencia lectora) presenta algunos límites que podrían determinarse de alguna manera a partir de los llamados *niveles de lectura* o modalidades básica de lectura, pero no es menos cierto que estas cuestiones deberían condicionar de manera decisiva los modelos convencionales que se vienen usando en las aulas de primaria o de secundaria, tanto para ampliar o asentar la competencia lectora del alumnado como para proceder a su evaluación.

En este sentido, Jiménez (2014) plantea hasta siete niveles de lectura que determinan una escala ascendente y que se podrían corresponder con una consideración temporal o diacrónica de asentamiento en el desarrollo de las habilidades lectoras. Los niveles de lectura, atendiendo a este criterio, serían:

1. Nivel *literal*, que a su vez está compuesto por dos subniveles: el *objetivo*, propio del primer nivel de primaria y el *subjeto*, que

se podría alcanzar ya en el segundo ciclo de primaria.

2. Nivel *representativo*, propio del tercer ciclo de primaria y del primero de secundaria.
3. Nivel *inferencial*, característico del último ciclo de secundaria.
4. Nivel *crítico*, que ya es propio de lectores expertos y que podría alcanzarse en el bachillerato.
5. Nivel *emocional*, propio de lectores consumados, especialmente en textos de intención estética.
6. Nivel *creador*, en el que el lector es capaz de sobrepasar la actividad lectora para instalarse en una actividad creadora.
7. Nivel *metacognitivo*, manifestación del más alto nivel de lectura, en el que el lector es capaz de plantearse cuestiones en relación con el propio texto, su constitución, las intenciones del autor al seleccionar unas formas u otras, etc.

Aunque esta propuesta, como cualquiera otra que pudiera señalarse, genera dudas y cuestiones sobre su utilidad práctica, podría ofrecernos un punto de referencia sobre la posibilidad de organizar el desarrollo de la competencia lectora a partir de secuencias reconocibles que favoreciesen no solo su trabajo en las aulas sino también sus opciones de evaluación eficaz y significativa. Pero hemos de tomar en consideración que estos niveles de lectura se refieren de manera esencial a lo que más arriba hemos considerado *capacidad lectora*, de manera que, como recogíamos más arriba (Israel y Duffy, 2009), el esfuerzo mayor, tanto en la enseñanza como en la evaluación de las habilidades lectoras, debería centrarse en la capacidad lectora en tanto en cuanto abarca el conjunto de habilidades necesarias para que

un lector sea capaz de dar cuenta de forma eficaz de la información que se puede identificar en cada texto, de manera que «el uso práctico de la comprensión lectora es la competencia lectora, y un uso práctico no tiene por qué implicar necesariamente ni aprender en ámbitos concretos ni disfrutar de la lectura» (Jiménez, 2014).

Todas las aproximaciones a los procesos de evaluación de la competencia lectora que hemos podido establecer parecen coincidir en que la dimensión evaluable, tanto en el aula como en estudios estadísticos de mayor empeño, no es tanto la competencia lectora como la del nivel de capacidad lectora, por lo que, utilizando los instrumentos ofrecidos en las distintas aproximaciones que hemos realizado, podríamos afirmar que cualquier propuesta de evaluación de los niveles de capacidad lectora debería considerar las situaciones o los contextos de lectura, así como los usos o las finalidades básicas de la lectura y los tipos de textos a los que el alumnado puede acceder con más frecuencia. Si además de estos elementos tomamos en consideración la posibilidad de señalar los diferentes niveles y el sentido progresivo que podemos establecer para su dominio, habremos obtenido un panorama renovado y más adecuado a los nuevos requerimientos de la enseñanza de la lectura y, lo que en este momento era el centro de nuestro interés, la evaluación de la capacidad lectora de nuestro alumnado.

Algunas reflexiones complementarias

Hemos afirmado con anterioridad que «enseñar a leer implica enriquecer el intertexto lector dotándolo de saberes y estrategias que permitan al alumnado actuar de manera comprometida

en los procesos de lectura». En efecto, el proceso de aprendizaje de la lectura no termina cuando se conocen las reglas de descodificación de los grafemas y todos los restantes signos y convencionalismos de la escritura (pensemos que, como decía el novelista norteamericano John Steinbeck, «la tarea de aprender a leer es el mayor esfuerzo que emprende la mente humana, y debe hacerlo cuando es un niño»). En efecto, el aprendizaje de la lectura implica el dominio de múltiples habilidades:

1. De los cuatro a los nueve años:
 - Dominar reglas fonéticas y de relación grafema-fonema.
 - Reconocer tres mil palabras con la mirada.
 - Desarrollar una velocidad de lectura de unas cien palabras por minuto.
 - Interpretar los llamados signos de puntuación en combinación con las palabras para encontrar la cadencia de los enunciados y su sentido.
 - Saber combinar las sílabas separadas por una rayita para formar una palabra.
2. Entre los nueve y los quince años:
 - Reconocer con la mirada decenas de miles de palabras.
 - Alcanzar una velocidad de lectura de doscientas o más palabras por minuto.
 - Pasar rápidamente por algunas secciones de texto y detenerse a estudiar otras.
 - Cuestionar, a la vez, el texto.
 - Apreciar el arte –o artificio– del autor.

No es tarea fácil el aprendizaje de la lectura, menos aún teniendo en cuenta que la competencia lectora está en permanente renovación, el llamado *intertexto* del lector es un vaso sin fondo, sin final. Por otra parte, las habilidades lectoras han de desarrollarse en un ambiente

no siempre adecuado (en competencia con otros «medios» que requieren menos esfuerzo de atención y aprendizaje, en un ambiente que no siempre invita a leer, etc.).

Estas reflexiones nos han de llevar a la conclusión de que resulta imprescindible prestar una atención primordial a la lectoescritura en los niveles de educación primaria y educación secundaria. Y decimos lectoescritura en tanto que un instrumento básico e ineludible para el desarrollo de la competencia lectora es la escritura. El alumnado debe practicar la escritura de modo paralelo a la lectura (tal como, por otra parte, recogen las recientes leyes de educación, incluyendo la LOMCE), y, por supuesto, sin descuidar la escucha y el habla.

Podríamos plantearnos (García Velasco, 2015) la eficacia de las fórmulas de evaluación de la comprensión lectora la clásica $CI = (\text{núm.}$

de aciertos / núm. de preguntas) $\times 100$, donde, tras la elaboración de un cuestionario, el índice *comprensión lectora* (CI) viene dado por el número de aciertos partido por el número de preguntas y su resultado multiplicado por cien, así como las empleadas por las agencias internacionales, ya mencionadas (PISA: otorgar una puntuación a cada pregunta y, tras la comparación estadística, asignar una puntuación al colectivo). Pero insistimos en que, como se ha dicho, cualquier propuesta de evaluación de los niveles de comprensión lectora debería considerar las situaciones o los contextos de lectura, así como los usos o las finalidades básicas de la lectura. Por otra parte, se han de tener en cuenta las peculiaridades de cada texto, pues se podría afirmar que, por mucha competencia lectora que un lector haya logrado, siempre existen textos que escapan a su comprensión.

Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, N., *et al.* (2013). «¿Evalúa PISA la competencia lectora? Is PISA Evaluating Reading Competence?». *Revista de Educación*, núm. 360.
- CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B.; RUANO, E. (2000). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- GARCÍA VELASCO, A. (2015). *Cuadernos electrónicos: Prepara la lectura, lee y comenta*. Málaga: Libros ENCASA.
- ISRAEL, S.E.; DUFFY G.G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. Nueva York: Routledge.
- JIMÉNEZ, E. (2014). *Perfil del universitario andaluz con nivel equilibrado de competencia lectora*. Tesis de doctorado. Universidad de Málaga. [Inédita]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *La lectura en Pisa 2009: Marcos y pruebas de evaluación* [en línea]. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. <www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto del lector: El espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- RAMOS, J.L.; CUETOS, F. (2009). *PROLEC-SE: evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: TEA.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- (2012). «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 9, pp. 43-61.
- TORO, J.; CERVERA, M.; URÍO, C. (2000). *TALE 2000: Escalas Magallanes de escritura y de lectura*. Baracaldo: Albor-COHS.

Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario

Elena Delgadová, Monika Gullerová | Universidad Alexander Dubček de Trenčín (Eslovaquia)

La competencia lectora es una de las competencias académicas más importantes en el ámbito universitario, ya que se trata de un instrumento fundamental para adquirir nuevos conocimientos a través de libros, monografías y documentos escritos de diverso tipo. La competencia lectora incluye la identificación de las ideas principales del texto, la selección de la información, la sistematización de lo leído, entre otras habilidades. En la sociedad de la información y del conocimiento, la competencia lectora se convierte en una competencia clave para transformar la información en conocimiento.

El artículo que presentamos a continuación es el resultado de una preinvestigación sobre el nivel de competencia lectora de estudiantes universitarios que se llevó a cabo en la Universidad Alexander Dubček de Trenčín (Eslovaquia) con el propósito de comprobar y adecuar o, en caso necesario, cambiar los métodos que se iban a utilizar en una investigación posterior más profunda realizada en cooperación con dos universidades españolas: la Universidad de Valencia y la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, para verificar el nivel de competencia lectora en estudiantes universitarios de las tres universidades.

Palabras clave: *competencia académica, comprensión lectora, sociedad de información y de conocimiento, contexto universitario.*

Reading competence is one of the crucial academic competences for higher-education students, since it is a vital tool for acquiring new knowledge through reading books, monographs and other publications. Reading competence involves, among others, the ability to find central ideas in the text, to distinguish relevant and irrelevant information and to summarise the text. In the information and knowledge society, reading competence is a key competence for turning information into knowledge.

This paper summarises the main results of pre-research into the reading competence of university students. The pre-research was carried out with a small sample of students studying at Alexander Dubček University in Trenčín, Slovakia, and sought to validate, adapt and, if necessary, change the methods to be applied in the follow-up comprehensive research to be done in cooperation with Spanish universities, namely the University of Valencia and San Vicente Mártir Catholic University of Valencia, to explore and compare the levels of reading competence among students studying at the three universities.

Keywords: *academic competence, reading comprehension, information and knowledge society, university context.*

La compétence en lecture est l'une des compétences universitaires les plus importantes au niveau de l'université, car elle joue un rôle fondamental dans l'acquisition de nouvelles connaissances à travers des livres, des monographies

et des documents écrits de divers type. La compréhension de la lecture implique l'identification des idées principales du texte, la sélection des informations, la systématisation de la lecture, entre autres aptitudes. Dans une société de l'information et de la connaissance, la compréhension en lecture devient une compétence clé pour transformer l'information en connaissance.

L'article qui suit est le résultat d'une pré-recherche au niveau de la compétence en lecture des étudiants qui a été réalisée à L'Université Alexander Dubček de Trenčín, en Slovaquie, afin de vérifier et d'adapter, ou au contraire de modifier, si nécessaire, les méthodes qui seront utilisées plus tard dans une recherche plus approfondie réalisée en coopération avec l'Université de Valence et l'Université catholique de Valence Saint Vincent Martyre afin de vérifier le niveau de compétence en compréhension de lecture des étudiants des trois universités.

Mots-clés : *compétence académique, compréhension en lecture, société de l'information et de la connaissance, contexte universitaire.*

1. Introducción

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de sociedad del conocimiento. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información. (Tünnermann y Souza, 2003: 3)

En la Cumbre de Lisboa del año 2000, el Consejo Europeo fijó un objetivo estratégico muy ambicioso para la Unión Europea para el futuro próximo: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible basado en una educación dinámica y continua, con más y mejores empleos y una mayor cohesión social. Para obtener dicho objetivo se requiere: una estrategia global dirigida a preparar el paso a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento mediante la mejora de las políticas relativas a la sociedad de la información y de

I+D, así como mediante la aceleración del proceso de reforma estructural a favor de la competitividad, la innovación y la culminación del mercado interior; modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social; mantener las sólidas perspectivas económicas y las expectativas favorables de crecimiento mediante la aplicación de un conjunto de medidas políticas macroeconómicas adecuadas. Estos objetivos fueron en 2010 evaluados y confirmados también para el siguiente periodo (European Commission, 2010a y 2010b).

Pero ¿qué significa esto para la sociedad y para la educación? Para alcanzar una sociedad del conocimiento y de la información competitiva necesitamos un capital humano educado, instruido, creativo e intelectualmente muy bien preparado que sea capaz sin mayores dificultades de responder a los rápidos cambios que se suceden en la sociedad. ¿Están suficientemente preparados nuestros estudiantes para los exigentes estudios universitarios y para una adaptación rápida a todos los cambios que exige la sociedad? Una de las competencias académicas fundamentales indispensables para un estudio excelente y para

un aprendizaje efectivo es precisamente un buen nivel de comprensión lectora.

Para cumplir con tan ambicioso fin de la Unión Europea, la educación, la formación y la preparación para el mercado laboral juegan un papel importantísimo. Uno de los objetivos estratégicos en este aspecto es conseguir la más alta calidad en los procesos educativos. La competencia clave, que forma parte de las competencias académicas más importantes en el aprendizaje y la creación de conocimiento en una sociedad de la información como la nuestra, es la comprensión lectora.

El principal objetivo del presente trabajo es iniciar una investigación sobre la comprensión lectora a nivel universitario, es decir, comprobar la capacidad de los estudiantes universitarios eslovacos de comprender y trabajar efectivamente con textos académicos e identificar las deficiencias en este aspecto. Esta investigación previa servirá posteriormente para realizar otra investigación más profunda, en colaboración con los investigadores españoles, con textos idénticos de contenido académico general, de dificultad media tanto para los estudiantes eslovacos como para los estudiantes españoles (de una universidad pública y otra privada), para luego comparar los resultados y verificar la capacidad real de comprensión lectora de los universitarios de ambos países.

El método que usamos en nuestra investigación científica es un método empírico-analítico.

Los resultados obtenidos en esta primera etapa de nuestra investigación con una pequeña muestra de los estudiantes universitarios eslovacos del primer curso nos han demostrado una preparación insuficiente para trabajar efectivamente con textos académicos de dificultad media y la falta de capacidad analítica y pensamiento crítico de los alumnos.

Una de las novedades de la investigación que presentamos es la redacción de un resumen y la elaboración de una presentación por parte de los alumnos, para poder comprobar a través de estos dos géneros lingüísticos su capacidad de sistematización y de síntesis de lo leído y así descubrir su competencia lectora real.

2. Marco teórico y objetivos de la investigación

En cuanto a los problemas de comprensión lectora, en la mayoría de los casos se investiga el nivel de esta competencia en los ciclos inferiores de la educación, es decir, en las escuelas primarias y secundarias. Lo comprueban también las evaluaciones PISA (Programme for International Student Assessment), coordinadas y supervisadas por la OCDE, que se realizan cada tres años con el fin de comparar globalmente el nivel de conocimientos de los estudiantes de 15 años a nivel mundial y de esta forma mejorar las políticas educativas y los resultados académicos.

Para definir el término *competencia lectora* tenemos que definir en primer lugar el término *competencia académica*. Por *competencia académica* comprendemos un conjunto de destrezas, habilidades, aptitudes, dominios y disposiciones de dimensiones cognitivas y no cognitivas que permiten al estudiante desempeñar actividades al nivel esperado y así realizar sin mayores dificultades su carrera y tener éxito en ella.

En cuanto a los cambios relevantes en educación, estos han ocurrido en la mayoría de los casos cuando las tecnologías de la información ya se aplicaban en la educación académica, lo que ha dado lugar a nuevas y diversas formas de educación a distancia, como e-learning, aprendizaje en línea, aprendizaje virtual, redes educativas y otras. (Krajňáková-Vojtovič, 2014: 675)

Junto con las competencias profesionales, las disciplinares, las técnicas y otras competencias académicas, la comprensión lectora es una de las competencias básicas, pero al mismo tiempo es una competencia clave, porque permite procesar la información obtenida, innovarla y también crear nuevo conocimiento a partir de ella.

La definición de *comprensión lectora* cambia según la velocidad de los cambios en la sociedad, en la economía, en la educación. De esta forma, no podemos comprenderla como la simple habilidad de leer, descodificar y comprender textos. Actualmente, la competencia lectora incluye entender no solamente el significado explícito de lo que leemos sino también el significado implícito. Las organizaciones mundiales que investigan la competencia lectora resaltan sobre todo el aspecto funcional de la comprensión lectora, que consideran un importante instrumento para alcanzar las metas en la vida profesional; sin embargo, se olvidan del papel activo del lector en la comprensión y en la utilización de la información. Este importante aspecto se incluyó en la definición de la investigación PISA, que resaltó la competencia del lector no solo para comprender el texto, sino también para reflexionar sobre él usando su propio juicio y experiencia.

En PISA, la definición de *comprensión lectora* expuesta en el año 2000 fue la siguiente:

*La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad.*¹

En la definición del 2009, que se mantiene también para los años 2012 y 2015, se dice que la competencia lectora es:

*La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad.*²

Así, PISA 2009 ya define la comprensión lectora como la habilidad de comprender textos escritos, reflexionar sobre ellos y utilizarlos para alcanzar ciertos objetivos en el desarrollo de las propias capacidades, para así integrarse activamente en la vida de la sociedad. Consiste en la comprensión y utilización de textos escritos, en la reflexión propia sobre lo leído, en el interés por los textos escritos con el fin de alcanzar nuestras propias metas, desarrollar nuestros conocimientos y nuestro potencial y participar activamente en las actividades de la sociedad.

Švrčková (2011: 13) afirma, sobre la competencia lectora:

Expresa la capacidad de utilizar funcionalmente la habilidad adquirida en un contexto social determinado. Una de las condiciones de la competencia es desarrollar un conjunto más amplio de habilidades que faciliten el uso funcional de la habilidad adquirida (por ejemplo, la lengua) en la realidad de la vida cotidiana. La competencia lectora, entonces, incluye no solo la adquisición de la habilidad de leer, sino también la capacidad de trabajar con el texto, comunicar a través de la lengua escrita, conseguir y procesar la información del texto.

1. PISA 2015. Draft reading literacy framework, p. 4 (www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf).

2. El programa PISA de la OCDE (www.oecd.org/pisa/39730818.pdf).

Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) afirman:

La comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes universitarios se ha considerado como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos. Muchos expertos han clasificado la lectura como un acto complejo cuya realización se facilita si se cuenta con una información previa acerca de su naturaleza, de sus fines, de sus condiciones deseables de ejecución; de las características que poseen los textos y de los valores que en ellos se expresan; o bien del conocimiento y uso de algunas técnicas recomendadas.

Según Holloway (1999), las habilidades lectoras son esenciales para los logros académicos de los estudiantes de la educación secundaria y universitaria. Olson (1977a, 1977b) afirma que en la sociedad actual la competencia lectora introduce cierto sesgo porque da ventajas a las personas que adquieren las habilidades necesarias. La competencia lectora no solo ofrece acceso a las instituciones literarias y tiene efecto en la cognición y en los procesos de pensamiento (Kern y Friedman, 2008; Olson, 1994; Pretorius, 2000), sino que también moldea la manera de pensar. Los logros en la competencia lectora no solo sirven de base para tener éxito en distintas asignaturas y áreas dentro del sistema educativo, sino que también son un prerrequisito para la participación exitosa en la mayoría de las áreas de la vida adulta (Cunningham y Stanovich, 1998; Smith *et al.*, 2000).

Barthes (2005) confirma que la ciencia literaria moderna y también la semiótica ofrecen al lector, además del modo ya adoptado de la alteración de los esquemas de recepción del texto, cada vez más libertad en su interpretación. La lectura no siempre tiene que traernos

solo conocimientos nuevos sobre la realidad, o la satisfacción estética convencional, también se comprende como un placer que nos trae la alegría de la alteración de las leyes y las normas de la sociedad. Como dice Procházková (2006), las investigaciones confirman que la competencia lectora deficiente e inmadura lleva como consecuencia serios problemas en los estudios y posteriormente también a la hora de encontrar un lugar en el mercado laboral.

En nuestra opinión, la competencia lectora es un conjunto complejo de habilidades y capacidades lectoras necesarias para el trabajo efectivo con el texto. No es solo la habilidad de leer palabras, frases y textos; significa también comprender todo lo leído, trabajar con el contenido y con la información obtenida para interpretarla y transmitirla correctamente y, sobre todo, para crear nuestras propias ideas a partir de la información obtenida, es decir, crear un nuevo conocimiento innovador a partir del conocimiento adquirido a través de la lectura. La comprensión lectora es una de las más importantes competencias académicas en el ámbito universitario, ya que se trata de un instrumento fundamental para adquirir nuevos conocimientos a través de libros, monografías y documentos escritos de diverso tipo. La competencia lectora incluye la identificación de las ideas principales del texto, la selección de la información, la sistematización de lo leído, entre otras habilidades. En la sociedad de la información y del conocimiento, la comprensión lectora se convierte en una competencia clave para transformar la información en conocimiento y lograr el nivel óptimo de esta competencia es un requisito indispensable para el desarrollo de las competencias clave necesarias para el crecimiento académico, profesional y personal de cada ser humano.

Los motivos que nos han llevado a realizar la investigación son, en primer lugar, nuestra propia experiencia de las dificultades de los alumnos en la decodificación de mensajes en los discursos encontradas en el aula; en segundo lugar, el bajo rendimiento de los alumnos en las asignaturas de su carrera y las repeticiones frecuentes de los exámenes, y por último, la baja puntuación de los estudiantes eslovacos en la evaluación PISA (puesto 32 de 34).

Al iniciar la investigación hemos planteado dos hipótesis de trabajo:

- Consideramos que debe haber una relación entre el fracaso y el bajo rendimiento en las evaluaciones de los estudiantes universitarios en las asignaturas de su carrera y la comprensión lectora.
- Suponemos que más del 40% de los estudiantes eslovacos del primer curso de los estudios universitarios tienen un nivel deficiente de comprensión lectora.

El objetivo principal de nuestra preinvestigación ha sido poner a prueba y confirmar o, en su caso, cambiar los métodos y procedimientos que se utilizarán en una investigación posterior más profunda, una investigación comparativa que se quiere realizar tanto con los estudiantes de la Universidad Alexander Dubček de Trenčín como con los estudiantes de la Universidad de Valencia y de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

3. Evaluación de los resultados y discusión

Verificar y evaluar el nivel de competencia lectora no es nada fácil, porque se trata de un proceso complejo. Existen muchos métodos para investigarlo y evaluarlo. Solo depende del investigador que considere los pros y los contras

de cada método y adapte el elegido según las necesidades y condiciones de su investigación.

Para identificar y evaluar el nivel de competencia lectora, nosotros elegimos dos tareas con el texto:

- La redacción de un resumen de 150 palabras.
- La elaboración de una presentación en PowerPoint de ocho diapositivas del mismo texto.

El texto elegido, de contenido idéntico tanto en eslovaco como en español y de dificultad académica intermedia, titulado «Rod a ponímanie rovnosti vo vzťahu k vzdelávaniu / Género y concepciones de igualdad en la educación», lo sacamos de los documentos oficiales de la Unión Europea. El texto contenía aproximadamente 1300 palabras en idioma eslovaco y 1700 palabras en idioma español. La diferencia en el número de palabras se atribuye a las características específicas de los idiomas respectivos y no la consideramos relevante para los resultados de la investigación.

Los dos géneros lingüísticos elegidos como tareas para evaluar los resultados de la investigación, el resumen y la presentación en PowerPoint, suelen utilizarse muy a menudo en los estudios universitarios. Con esto perseguíamos también evaluar la capacidad de sistematización y de síntesis del texto leído por parte de los estudiantes, para de esta forma descubrir su competencia lectora real.

Se considera que al leer un texto, el sujeto comienza guiado fundamentalmente por el mismo, procesando la información de modo ascendente. Sin embargo, en la medida en que este proceso aporta al lector un núcleo de información, éste activa un pequeño número de datos o esquemas de conocimiento que permiten integrar la información y

ayudan en la comprensión de las frases siguientes, dado que restringen los valores que pueden tomar las variables (letras, sílabas, palabras, frases) al inducir la realización de ciertas inferencias sobre aspectos no especificados en el texto y no otras. (Alonso Tapia, 1992)

El resumen es, en realidad, la clave de cualquier texto académico y en esta época de rápido crecimiento de la cantidad de información científica suele ser también el documento científico más estudiado. Estamos de acuerdo con Prekopová (2008), que dice que «escribir un resumen excelente requiere práctica. Los mejores resúmenes son aquellos que resumen un estudio de manera breve y convencen a los lectores de leer otro trozo más largo para obtener más detalles».

Redactar un buen resumen, una reproducción breve, condensada y exacta al mismo tiempo del contenido de un texto, conservando la claridad y totalidad de las funciones comunicativas, es una habilidad intelectual estrechamente unida con la competencia lectora, en la cual los métodos de análisis y síntesis deben potenciarse con la comprensión correcta y con la organización adecuada para conseguir el máximo efecto. La competencia lectora es, en este caso, decisiva para la redacción del resumen. Un papel similar tiene también la competencia lectora en la redacción y elaboración de la presentación en PowerPoint.

La evaluación de los dos géneros lingüísticos la enfocamos tanto en la parte formal como en la parte de contenido. Nos concentramos sobre todo en cinco habilidades de los estudiantes:

- Identificar correctamente la información y las principales ideas del texto.
- Adaptar y reducir el texto original, conservando la coherencia y lógica del texto.

- Sintetizar el texto leído en forma escrita, manteniendo la carga informativa.
- Saber elegir y usar correctamente los recursos lingüísticos.
- Cumplir con las instrucciones dadas y realizar las tareas según ellas.

La muestra de la investigación la formaron 22 estudiantes de nacionalidad eslovaca de primer curso del Grado en Relaciones Sociales y Económicas. Después de una evaluación preliminar de la preinvestigación, decidimos ampliar la muestra e incluir también a 36 estudiantes del último curso de máster. Para hacer una comparación aprovechamos la estancia de siete estudiantes Erasmus de nacionalidad española en la Universidad Alexander Dubček de Trenčín, a los cuales también incluimos en la muestra de investigación. Estos alumnos, de tercero y cuarto curso de grado, venían de tres universidades valencianas, en dos de las cuales vamos a realizar nuestra investigación comparativa. Esta pequeña muestra no la consideramos relevante y la introducimos más bien por curiosidad.

Como se trataba de una preinvestigación, simplificamos los resultados de la evaluación de tal forma que los proyectamos en las notas según los ECTS, la escala aprobada en el proceso de Bolonia que se usa en la educación superior, aunque en este caso consideramos las notas A-B-C como valores aceptables y las notas D-E, como valores deficientes. En el cuadro 1 (en la página siguiente) presentamos los resultados de la preinvestigación.

Los resultados proyectados en el cuadro 1 (en la página siguiente) confirman las hipótesis que nos planteamos al inicio de la preinvestigación. Los resultados obtenidos son alarmantes pero nada sorprendentes, porque en la vida

Cuadro 1. Resultados de la preinvestigación

Número y origen de los estudiantes	Resumen		Presentación PowerPoint	
	Aceptable (A-B-C)	Deficiente (D-E)	Aceptable (A-B-C)	Deficiente (D-E)
36 estudiantes de 2.º curso de máster (SK)	12 (54,54%)	10 (45,45%)	9 (40,90%)	13 (59,09%)
36 študentov 2. roč. 2. stupňa (SK)	24 (66,66%)	12 (33,33%)	23 (63,88%)	13 (36,11%)
7 estudiantes Erasmus españoles de 3.º y 4.º curso de grado (ES)	5 (71,42%)	2 (28,57%)	5 (71,42%)	2 (28,57%)

académica nos encontramos a diario con deficiencias en la comprensión lectora.

4. Conclusión

El siguiente paso en nuestra investigación será objetivizar al máximo la investigación sobre la competencia lectora, confirmar o rechazar los métodos de evaluación, ampliar la muestra a investigar de estudiantes eslovacos y sobre todo de estudiantes españoles (tanto de la universidad pública como de la privada), ampliar la investigación sobre la competencia lectora aplicando también un cuestionario de autoevaluación de estudiantes y de evaluación de textos académicos (su dificultad y comprensibilidad por parte de los mismos estudiantes), comparar los resultados obtenidos y proponer recomendaciones para mejorar el nivel de competencia lectora.

Las nuevas tecnologías han traído consigo muchas ventajas y la posibilidad de conseguir información de forma rápida, pero también han

traído escollos e inconvenientes para el desarrollo de la competencia lectora.

La sociedad de la información se caracteriza por ser una sociedad del conocimiento, es decir, una sociedad basada en el conocimiento y la información. Su esencia es una economía basada en el conocimiento, donde el papel prioritario lo juega precisamente la capacidad de los sujetos económicos de evaluar su capital de conocimiento, es decir, la creación de valor añadido gracias a la utilización correcta de la experiencia y del conocimiento obtenidos colectivamente y a su desarrollo e intercambio posterior. La base estratégica de la existencia en la sociedad de la información es estar informado, y la capacidad de identificar la información, obtenerla, procesarla intelectualmente, utilizarla efectivamente, evaluarla, innovarla y crear nuevo conocimiento es una capacidad existencial, y eso sería imposible sin un nivel suficientemente alto de competencia lectora.

Referencias bibliográficas

- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC / CIDE.
- BARTHES, R. (2005). *Sade, Fourier, Loyola*. Praga: Nakladatelství Dokořán.
- CALDERÓN-IBÁÑEZ, A.; QUIJANO-PEÑUELA, J. (2010). «Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios». *Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 12(1) pp. 337-364 [en línea]. <www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792010000100015&Ing=es&nrm=iso>. [Consulta: noviembre 2014]
- CUNNINGHAM, A.E.; STANOVICH, K.E. (1998). «Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later». *Developmental Psychology*, vol. 33, pp. 934-945.
- EUROPEAN COMMISSION (2010a). *Lisbon Strategy evaluation document*. Bruselas: European Commission.
- (2010b). *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruselas: European Commission.
- HOLLOWAY, J.H. (1999). «Improving the reading skills of adolescents». *Educational Leadership*, vol. 57(2), pp. 80-82.
- KERN, M.L.; FRIEDMAN, H.S. (2008). «Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity». *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 30(4), pp. 419-430.
- KRAJŇÁKOVÁ, E.; VOJTOVIČ, S. (2014). «Priorities in the methods and forms of higher education». En: *SGEM conference on psychology & psychiatry sociology & healthcare education: Conference proceedings*. Vol. III: *Education and educational research*. Sofía: STEF92 Technology.
- OLSON, D.R. (1977a). «From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing». *Harvard Educational Review*, núm. 47, pp. 257-281.
- OLSON, D.R. (1977b). «The language of instruction: The literate bias of schooling». En: ANDERSON, R.; SPIRO, R.; MONTAGUE, W. (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OLSON, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PREKOPOVÁ, E. (2008). «Teaching Students from Non-Philological Faculties to write Abstracts». En: *Súčasný trendy vo vzdelávaní odbornej a laickej verejnosti v zdravotníckych disciplínach: 1.medzinárodná konferencia o problematike výučby odborných predmetov, informačno-komunikačných technológií a cudzích jazykov* (pp. 126-128). Trnava: Trnavská Univerzita.
- PRETORIUS, E. (2000). «What they can't read will hurt them: reading and academic achievement». *Innovation*, núm. 20, pp. 33-41.
- PROCHÁZKOVÁ, I. (2006). *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [en línea]. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/COJE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>>. [Consulta: noviembre 2014]
- SMITH, M.C., et al. (2000). «What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium?». *Reading Research Quarterly*, vol. 35(3), pp. 378-383.
- ŠVRČKOVÁ, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Vol. 1. Ostrava: Ostravská Univerzita.
- TÜNNERMANN, C.; SOUZA, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior* [en línea]. París: Foro de la UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>>. [Consulta: noviembre 2014]

Dossier bibliográfico

Competencia lectora

María Molina | IES Navarro Santafé. Villena

Arantxa Martín | IES Misteri d'Elx. Elx

Durante los últimos años, la bibliografía relacionada de manera directa con el desarrollo de la competencia lectora no ha cesado de crecer. La necesidad de definir con precisión los conceptos en torno a la competencia lectora ha generado un buen número de aproximaciones al tema desde puntos de vista diferenciados, aunque necesariamente complementarios. La lectura y la lectura literaria, la competencia lectora y la competencia literaria, la lectura hipertextual y el desarrollo de las competencias relacionadas con los nuevos modelos comunicativos demandan una atención necesariamente parcializada.

El dossier que presentamos solo pretende recoger algunos textos de especial relevancia en relación con los planeamientos que pudieran englobarse bajo el título genérico de nuestro monográfico y que permitan abrir a sus lectores nuevos espacios de curiosidad, indagación científica y saberes específicos.

AMO, J.M. DE; CLEGER, O.; MENDOZA, A. (eds.) (2015). *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro.

El volumen recoge en diez capítulos una aproximación llena de sugerencias a la necesidad de encontrar espacios de utilización didáctica de las nuevas modalidades hipertextuales. Ofrece aproximaciones sugestivas a sus com-

ponentes esenciales, sus demandas específicas en el desarrollo de las competencias que han de desarrollar los «nuevos lectores» y sus opciones de explotación didáctica para el aprendizaje lector desde soportes electrónicos.

BALLESTER ROCA, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

En este texto, Josep Ballester ofrece una respuesta cumplida sobre lo que implica en el momento actual formar a lectores de literatura. En los momentos actuales enseñar literatura significa para el profesorado ser capaz de dar una respuesta diferente a la que venimos dando hasta el momento presente. La formación inicial del profesorado es una clave decisiva en el replanteamiento de la actividad didáctica en las aulas de infantil, primaria y secundaria.

En un generoso recorrido por los fundamentos clásicos de la enseñanza de la literatura, nos va ofreciendo las respuestas que mejor rendimiento didáctico podrían ofrecernos en las circunstancias actuales.

La revisión y puntualización de conceptos tales como el placer de la lectura, el desarrollo de los hábitos lectores, las implicaciones culturales y formativas de la literatura, la necesidad de identificar los espacios ficcionales y reconocerse en ellos para ser capaz de reconstruir la sociedad en la que se inserta el lector, alcanzan en esta obra una dimensión renovada y, en

cierto sentido, clarificadora de las circunstancias en que se desarrolla en este momento nuestra actividad formativa.

CANO, F., et al. (2014). «Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 19(2), pp. 247-265.

Se plantean en este artículo los resultados de un estudio en el que un equipo de investigación de la Universidad de Granada ha analizado la interrelación entre los enfoques de aprendizaje y la comprensión lectora en un grupo de 449 estudiantes de cuarto de ESO.

Los enfoques de aprendizaje (profundo y superficial) comparten con la comprensión lectora el hecho de ser procesos complejos de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por otro lado, dependen de la interacción entre diversos factores cognitivos y motivacionales. Además, el aprendizaje en profundidad requiere la activación de conocimientos previos, que también sirven como predictores de la comprensión lectora. Igualmente, la generación de preguntas de lectura supone una estrategia cognitiva de mejora de la comprensión. Los resultados contribuyen a un planteamiento más holístico de la comprensión lectora, donde se tenga en cuenta el elevado número de factores que intervienen en la comprensión de un texto científico.

GARCÍA VELASCO, A. (2015). *Cuadernos electrónicos: Prepara la lectura, lee y comenta*. Málaga: Libros ENCASA.

Monográfico de actuación directa sobre la lectura y el desarrollo de la competencia lectora. Tras una introducción explicativa sobre la

preparación de la lectura, el acto de leer y los comentarios o actividades que pueden seguir a la lectura de un texto, se presentan actividades encaminadas a familiarizar al lector aprendiz con las palabras que va a encontrar en el texto. A estas actividades previas le siguen, por una parte, el propio texto que se ha de leer y las actividades que deben hacerse a partir de su lectura; se incluyen también, por otra parte, cuestiones concretas para la evaluación lectora. Se prepara la lectura de cinco textos: narrativa, poesía (dos), ensayo y teatro. De este modo se presentan, además de estrategias globales para la enseñanza de la lectura, propuestas definidas de actuación en el aula.

JIMÉNEZ-PÉREZ, E. (2014). «Comprensión lectora vs. competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas». *Investigaciones Sobre Lectura*, núm. 1, pp. 65-74.

En la literatura científica se venía utilizando el concepto de *comprensión lectora* hasta que los informes PISA pusieron de moda el de *competencia lectora*, entendiéndose como más completo, pero hasta ahora nunca se había establecido una aproximación que permitiera reconocer las relaciones y las diferencias que podríamos establecer entre uno y otro concepto.

La autora, en este artículo, realiza un recorrido histórico de sus definiciones y un análisis comparativo de las diferentes acepciones e intentos de delimitar qué implican los conceptos de *comprensión lectora* y *competencia lectora*. De este modo se pretende acotar los términos, no solo desde un punto de vista puramente referencial o lingüístico, sino también desde los puntos de vista emocional y psicológico, atendiendo al desarrollo biológico del individuo y relacionando ambos conceptos.

LOMAS, C. (coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.

La recuperación y unificación en un solo volumen de artículos antiguos que siguen aportando información útil y significativa nos aparece una tarea muy conveniente que puede alcanzar enorme repercusión. Recoge Carlos Lomas en este volumen una colección de artículos publicados por sus autores en diferentes medios y en momentos distintos. Al reunirlos en un solo volumen, no solo favorece el acceso a dichos artículos, sino que también los dota de un valor significativo renovado, al integrarlos en un discurso unitario.

MENDOZA, A.; ROMEA, C. (coords.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.

Se recogen en este monográfico sobre la lectura de hipertextos casi una veintena de aportaciones en relación con las relaciones hipertextuales que podemos localizar en un texto y las implicaciones que tienen en el proceso de comprensión de un texto literario. Se presentan en el volumen interesantes reflexiones sobre la actividad lectora, las implicaciones interactivas de los textos desde la perspectiva del lector y la regulación metacognitiva del proceso lector. La reflexión sobre estos elementos determina las pautas de actuación en los procesos de formación lectoliteraria.

MENDOZA, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

Destacamos en este volumen dos tipos de aportaciones: las primeras, de carácter fuertemente conceptual y teórico, al servicio de la precisión de los valores significativos de algunos de los términos que se usan al referirnos a

la lectura de «textos electrónicos», que ha ido alcanzado significaciones diferenciables, como el propio concepto de *hipertexto*.

El segundo tipo de aportaciones, más prácticas y directas, en las que encontramos formas de aplicación que nos permiten reconocer, con ejemplos muy significativos, de qué manera puede y debe afrontarse la lectura de textos hipertextuales en cualquiera de sus acepciones y variantes, en este momento en que los soportes electrónicos añaden nuevos elementos funcionales a la lectura.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *La lectura en Pisa 2009: Marcos y pruebas de evaluación*. Madrid: Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.

La actividad evaluadora desarrollada por la OCDE desde finales de la pasada centuria a través de los informes PISA ha ido ofreciendo de manera periódica un material de especial relevancia para nuestro propósito. Aunque hay informes posteriores, el que aporta mejor documentación sobre el concepto de *competencia lectora* y sus aplicaciones en el proceso de evaluación es el de 2009, publicado en español por el Ministerio en 2010.

En él podemos encontrar el marco teórico en el que se sustentan las pruebas, su planificación, su desarrollo y su valoración, en una apretada síntesis de los estudios de mayor significación en el ámbito europeo y universal.

PASCUAL, G., et al. (2014). «La enseñanza recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria». *Pshyke*, vol. 23(1), pp. 1-12.

Un equipo de cinco investigadoras presentan en este artículo el resultado de una investigación sobre los efectos de la enseñanza

recíproca sobre la comprensión lectora, los hábitos lectores y la fluidez de alumnos de clase media-baja de educación primaria.

En la enseñanza recíproca, durante la lectura, el profesor, a través del modelado y del pensamiento en voz alta en un contexto de diálogo, va mostrando de forma explícita a los alumnos cuatro estrategias de comprensión y monitoreo (resumir, preguntar, clarificar y predecir), hasta que realizan el proceso por sí mismos. En el artículo se argumenta la idoneidad de esta metodología por su flexibilidad y adecuación para el desarrollo de la comprensión lectora. A continuación se explican en detalle el método y el desarrollo del experimento (incluidos los materiales y el procedimiento), que se realizó sobre 239 alumnos de primaria con pretest y postest, y con grupo de control de 104 alumnos, midiendo la comprensión lectora, la fluidez y los hábitos lectores. Los resultados revelaron que la intervención tuvo efectos positivos en las tareas de resumen y recuerdo, pero no en los hábitos lectores ni en la fluidez.

RIPOLL, J.C.; AGUADO, G. (2014). «La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 19(1), pp. 27-44.

Ripoll y Aguado exponen en el estudio un planteamiento sobre 39 estudios que generaron datos de forma experimental o cuasi-experimental con la intención de observar la eficacia de las intervenciones que inciden en ciertas estrategias de comprensión lectora (como, por ejemplo, la capacidad para construir inferencias o la identificación de las ideas principales de un texto). Solo dos de los estudios analizados pasaron el corte que Ripoll y Aguado plantean.

El plano teórico parte de las nociones que dan la OCDE o el NRP y la viabilidad de los

revisores elegidos fue sometida al coeficiente kappa de Cohen en elección aleatoria de la misma parte de sus investigaciones. Así, el control del proceso (cálculo de tamaños, sesgo de publicación...) también es claramente detallado en su aspecto formal.

El resultado es un estudio en el que priman las intervenciones para mejorar la comprensión lectora que han dado resultados positivos, lo que ayuda como punto de partida para someter esas mismas actuaciones a control general con el fin de usarlas de forma práctica en las aulas, conociendo desde dónde se parte y hasta dónde se puede llegar.

RUIZ FLORES, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.

Este libro parte de la idea de que, pese a vivir en una sociedad alfabetizada, hay «un descontento generalizado sobre las destrezas en comprensión lectora y redacción de muchos alumnos». Nos habla, pues, de la importancia de la lengua escrita para la evaluación del alumnado, de los procesos cognitivos en la redacción, de los errores habituales respecto a la escritura y la evaluación de esta. Aunque se centra esencialmente en la composición, resulta evidente que las relaciones entre las actuaciones cognitivas en los procesos de escritura tienen siempre en cuenta las actuaciones lectoras y, en este sentido, la aportación de Ruiz nos parece altamente significativa.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (coord.) (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Partiendo del intento de desmentir que la «comprensión de un texto no es, para muchos

lectores, *in-mediata*) y, por tanto, «debe ser *mediada* por otros más capaces que tienden puentes» entre lo impreso y la mente del lector, desarrolla epígrafes como «Tres protagonistas para lograr que todos lo aprendan todo de la lengua escrita», «El reto del alumno», «Cómo nos convertimos en buenos lectores: las competencias necesarias», «El fomento de la comprensión lectora», «Cómo se organiza la participación de alumnos y profesores durante el desarrollo de una lectura en el aula» y otros relacionados con la tarea de los asesores, que deben tener en cuenta a alumnado y a profesorado.

SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Aproximación sistemática y muy completa a los modelos comunicativos que conocemos como «narrativas transmedia». La necesidad de tomar en consideración las diferentes opciones comunicativas a las que nos enfrentamos desde las TIC exige una aproximación comprometida a sus elementos constituyentes, de manera que seamos capaces de ofrecer una respuesta adecuada ante los retos de estas modalidades mestizas pero de probada eficacia.

El libro, aunque no se ocupa de los aspectos relacionados directamente con la recepción o la lectura de este tipo de mensajes, ofrece un panorama bastante amplio de los aspectos fundamentales de las narraciones transmedia: desarrollo, historia, elementos constituyentes básicos, formas más frecuentes y modernas de utilización, opciones de reconocimiento y

de comprensión, entre otros. Un texto de interés informativo ineludible.

TUFFANELLI, L. (2010). *Comprender: ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Narcea.

Este libro, enmarcado dentro de la colección «Didáctica de las operaciones mentales», trata de explicar la comprensión (*comprender* como problema), cómo funciona la comprensión y cómo elaborar una didáctica de la comprensión. En la segunda parte, propone una serie de actividades para trabajar la comprensión en primaria, secundaria y bachillerato.

WOLF, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B. [Título original: *Proust and the Squid*; traducción de Martín Rodríguez Courel]

Se plantea esta autora (profesora de desarrollo infantil de la Tufts University, donde ejerce como catedrática y directora del Centro de Investigación del Lenguaje y la Lectura) dar respuesta a preguntas fundamentales: cómo aprende a leer el cerebro, cómo ha ido aprendiendo a leer el cerebro o qué ocurre cuando el cerebro no aprende a leer. Esta parte la relaciona con aquellos alumnos que padecen dislexia. Nos habla también de cómo la lectura modifica el cerebro lector. Las aportaciones de este tipo de trabajo nos permiten identificar y reconocer, de manera mucho más eficaz, el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la lectura de un texto y, de ese modo, afrontar desde posiciones más dinámicas la enseñanza y el desarrollo de las destrezas lectoras.

Análisis de experiencias de lecturas con universitarios (futuros docentes) sobre su educación literaria

Manuel Abril | Universidad de La Laguna

Este artículo presenta datos de un estudio descriptivo y cualitativo que analiza textos de una investigación sobre la educación literaria en universitarios tras haber cursado la asignatura «Didáctica de la literatura». Los resultados parciales que se documentan son elocuentes. Y alentadores, para quien decida extraer conclusiones didácticas. A partir de ellos se ofrecen alternativas didácticas y orientaciones para la educación literaria.

Palabras clave: *educación literaria, experiencias de aprendizaje, aprendizajes y descubrimientos, lecturas compartidas.*

This paper presents the findings of a descriptive and qualitative experience that analysed texts from research on the level of awareness of literature among students who had taken the subject "Literature Didactics". The partial results are revealing and encouraging for anyone looking to draw educational conclusions. These findings are then used to offer didactic alternatives and some orientations for literature education.

Keywords: *literature education, learning experiences, learning and discovering, shared reading.*

Cet article présente les résultats d'une étude descriptive et qualitative qui analyse des textes d'une recherche menée sur l'enseignement de la littérature chez des étudiants ayant suivi le module «Didactique de la littérature». Les résultats partiels dont on rend compte ici sont éloquentes et encourageants d'un point de vue didactique. À partir de ces derniers, des alternatives didactiques et des orientations pour le cursus littéraire sont proposées.

Mots-clés : *enseignement de la littérature, expériences d'apprentissages, apprentissages et découvertes, lectures partagées.*

1. Introducción

Sobre la formación lectora y la educación literaria, la literatura científica aboga por la necesidad de favorecer la comprensión de las variadas formas de los textos y de los elementos literarios, para lo que no tiene sentido establecer niveles

o fronteras en este acercamiento. Y más aún si, como parece, no se puede hacer nada sobre la intención de inculcar el gusto por la lectura:

Desgraciadamente no se puede hacer nada. Tal vez poner libros a disposición de la gente. Decirles a los estudiantes que eso les pertenece.¹

1. Respuesta de Alberto Manguel (2005) en una entrevista periodística a raíz de la reedición de *Una historia de la lectura* (Alianza, 1998; Lumen, 2005).

Pero frente a esa evidencia reconocida (y diagnosticada; véase, por ejemplo, Colomer y Munita, 2014), y frente a otros muchos estudios y análisis, parece preciso (o no está de más) ofrecer otras alternativas didácticas. Por ejemplo, la ya defendida hace tiempo (aunque poco conocida y, por tanto, escasamente defendida en la realidad educativa y formadora) por un poeta y ensayista sin sospecha (Salinas, 2002: 173-174):

No hay más tratamiento serio y radical que la restauración del aprendizaje del bien leer en la escuela.

El cual se logra, no por misteriosos y complicadas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con mejores profesores de lectura: los buenos libros.

El maestro, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. [...]

Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. Y al final de ella se alcanza a la posesión de la inteligencia formada, de un gusto propio, de una conciencia de lector, personal y libre, que es el único órgano adecuado de selección atinada en el mundo de los libros, y en el otro.

Y una nueva reflexión completa las anteriores (Delgado, 2004):

El entendimiento exige formación para obtener una ilustrada mayoría de edad. Hacia ese concreto objetivo ha de orientarse la educación: formar adecuadamente una conciencia. Habrá que convertir la conciencia infantil y juvenil en conciencia adulta. Este objetivo quedará menoscabado mientras se mantenga el alto déficit en [...] la enseñanza de la literatura.

Todas las palabras transcritas conforman un tratado sobre la educación literaria que, en esencia, se resume en tres acciones: poner

buenos libros a disposición de los lectores para que puedan ser analizados y compartidos; crear situaciones para el contraste y el análisis de las lecturas con los docentes en su calidad de expertos, y orientar la educación literaria hacia la conciencia adulta de los aprendices.

2. Aidan Chambers

Entre sus aportaciones, tomamos como referencia un texto en el que reflexiona sobre la educación literaria (Chambers, 1997). Sus ideas desvelan algunas de las claves para crear lo que él llama «un medio ambiente, una ecología cultural, en la que las personas tienden a crecer como lectores saludables y comprometidos».

Después de dejar claros algunos conceptos previos, ofrece «una receta, una lista de ingredientes, algunas instrucciones básicas» para formar lectores, que especificamos:

Los niños, los adolescentes, esperan que sus profesores sepan más de lo que ellos saben y que sepan cómo ayudarlos a adquirir más conocimientos de ellos mismos. Esperan que los bibliotecarios conozcan acerca de libros y sepan qué libros pueden valer la pena leer ahora. Esperan que los adultos, que son responsables de ellos, sepan cómo ayudarlos a ir a donde no pueden ir por sí mismos.

En su modelo se detallan las responsabilidades que a los adultos les corresponde cumplir en este cometido. Según él, las actuaciones didácticas en relación con la lectura en las aulas (y en la vida) de los lectores en formación, en realidad, se reducen a tres:

1. Compartir el entusiasmo.
2. Compartir la construcción del significado.
3. Compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos.

Sus ideas suponen una acertada guía en torno a la educación literaria, por lo que no serían precisas otras disquisiciones u ocurrencias. Y nos han servido en nuestro modelo para abordar la educación literaria de los futuros docentes, ya que el objetivo esencial de esta responsabilidad -asumida por las instituciones- es, en esencia, «ampliar el horizonte cognitivo y discursivo de los alumnos, añadiendo la formación estética que su función comunicativa comporta» (González Nieto, 1994).

3. Lecturas compartidas: contextualización

Cuanto entrañan la responsabilidad y el beneficio de la construcción colectiva lo describe con precisión otro enseñante (Mata, 2008: 126), para sugerir de manera indirecta algunas actuaciones en la enseñanza-aprendizaje:

Los textos literarios tratan de trascender el enredado mundo sentimental, moral e imaginativo del escritor a otro mundo igualmente complejo, el del lector. Es un empeño arduo y frágil, plagado de trabas y ambigüedades, por lo que la comprensión en estos casos debe ser entendida como un modo más sutil y abierto.

La lectura compartida, ya desde las primeras edades, hace posible establecer *sinergias emocionales e instrumentales* de los receptores con las acciones que desarrollan los personajes de las historias, y más aún si la intervención del adulto mantiene una estrecha relación afectiva con estos aprendices (Doyle y Bramwell, 2006). Y, junto a la emotividad, coexisten otros apoyos no verbales durante la lectura de libros (la voz y la entonación del adulto, el tono de voz y la vocalización, las pausas, los gestos y el contacto visual) que facilitan la comprensión auditiva y

visual y las comparaciones con las historias que se comparten (Dickinson y Tabors, 2001).

Las lecturas compartidas se han constituido en nuestra acción docente como uno de los referentes esenciales. Destacamos tres momentos en esta cronología:

1. Durante el curso escolar 2003-2004 aparecieron publicadas semanalmente unas reseñas literarias en el suplemento cultural semanal 2.C (cultura y ciencia) del periódico *La Opinión*.
2. Ese mismo curso se editó como material fotocopiable para el alumnado universitario una selección de los publicados como *Libros infantiles y juveniles. Una selección con reflexiones*.
3. Está en prensa un artículo («Shared Readings. Analysis of a Learning Experience in Literary Education») que describe esta experiencia en el curso 2012-2013.

Durante el curso escolar 2013-2014, en la asignatura «Didáctica de la literatura» (y con el nombre de «Literatura para mayores»), se propuso al alumnado la tarea siguiente: debía leer, a lo largo del período lectivo, nueve obras literarias, distinguiendo entre obras literarias *clásicas* y obras literarias *actuales*. Las obras podían ser elegidas de manera libre, y en caso de consulta al profesor, este recomendaba, orientaba, sugería y presentaba. De unas y de otras (obras literarias clásicas y obras literarias actuales) debían leerse diversos géneros literarios: *narrativa* (novelas, leyendas y literatura infantil y juvenil, frente a la «dictadura» de los *best-sellers*, en el caso de las obras literarias actuales), *teatro y poesía*.

Las lecturas individuales (y compartidas) de los géneros distinguidos fueron complementadas con la práctica de diferentes talleres creativos literarios (sobre algunos procedimientos

narrativos, sobre el análisis de las estructuras dialogales de las obras, sobre los arranques de las obras literarias, etc.) o con la selección, la lectura y el análisis de textos poéticos para ser creados o recreados. Las obras de teatro leídas se analizaron de manera colectiva, y concluyó su descubrimiento con la representación en grupo de una escena de una obra elegida por los lectores y actores. Finalmente se incluía la lectura y el análisis de algunos álbumes ilustrados, para lo cual se analizó la función de la ilustración y de la imagen, la semiótica y la lectura de las imágenes, a partir del modelo «Cada cuadro cuenta una historia».

Todas las lecturas fueron compartidas con el profesor, algunas de manera individual y voluntaria (a lo largo de las diez primeras semanas del período lectivo de la asignatura) y otras en grupos de diez personas durante una hora y media (a lo largo de las cinco últimas semanas).

Con el objetivo de analizar la acción docente, y tras esta experiencia de aprendizaje, se solicitó al alumnado la tarea de redactar un texto escrito («Relato de vida, texto expositivo»), que debía enviar de manera anónima al aula virtual, con las siguientes características:

- Título: «Mi pasado lector y mi educación literaria en 2014 a través de la didáctica de la literatura».
- El escrito debía distinguir dos partes: «Mi lectura en la infancia y en la adolescencia antes del acceso a la universidad» (análisis que está pendiente de estudio) y «Descubrimientos, aprendizajes y emociones recibidas en la asignatura de didáctica de la literatura», que es la que aquí se analiza.
- El texto debía incluir solo dos datos de identificación: edad y sexo.
- La extensión del escrito era libre, pues dependía de cada experiencia lectora.

A partir de las propuestas anteriores, el estudio de la muestra evidencia en textos escritos universitarios cómo hemos procedido en nuestra práctica docente. Lo que sigue son datos empíricos; por tanto, «buenas prácticas», no intenciones o reflexiones teóricas. De Ernesto Sábato habíamos aprendido -y así pretendíamos ofrecer este descubrimiento al alumnado- que «la literatura no es ni un pasatiempo ni una evasión, sino la forma (quizá la más completa y rotunda) de examinar la condición humana». Y, con idéntica orientación, reflexionamos con las palabras de un científico (Sánchez Ron, 2011: 292):

¿Cómo negar que la literatura nos acerca mejor a la vida, a la realidad cotidiana y universal, a los sentimientos y pasiones, que la ciencia?

Los datos que siguen dan buena cuenta del significado de ambas perspectivas.

4. Análisis cualitativo de los textos escritos

Se clasifican algunos textos recibidos (51) y se indica el sexo (V, varón; M, mujer) y la edad. Por ejemplo: Núm. 47, V, 24 significa que el texto pertenece a un varón de 24 años. Se transcriben las palabras de los relatores tal y como aparecen en los textos. Presentamos una muestra inicial de cuatro textos que recogen experiencias y aspectos de la metodología seguida para crear las situaciones de aprendizaje individuales:

- «Learning by doing»:

Este cuatrimestre ha sido muy exigente, pero por ello creo que he podido conseguir aprender y descubrir tantas cosas nuevas. Por ejemplo, aprender poesías, conocer autores, diferentes tipos de literaturas, aprender a representar una obra de teatral, etc. Y lo más destacable de todo esto es que todo ha sido llevado a la práctica que, como siempre he

pensado, y puedo corroborar ahora, es la mejor forma de aprender. (Núm. 4, M, 21)

- Descubrimiento:
En definitiva, esta asignatura ha conseguido introducirme el gusanillo de la lectura y no voy a dejar nunca de leer, porque he descubierto que la literatura es un maravilloso instrumento de evasión, emoción y sensibilización que tenemos al alcance de la mano pero que no sabemos apreciar. Puedo decir que me ha ayudado a crecer intelectualmente. (Núm. 3, M, 22)
- Lecturas compartidas:
Una de las experiencias más positivas que me llevo de esta asignatura son las lecturas compartidas con los compañeros, algo que nunca había hecho y que me pareció muy interesante, porque teníamos la oportunidad de compartir con nuestros compañeros experiencias derivadas de las lecturas elegidas. (Núm. 11, M, 22)
- Buenos libros:
Y hablando de compartir, esta ha sido otra sutil práctica y placentera metodología, sumamente efectiva en el objetivo de formar lectores: me refiero a las lecturas compartidas; considero que no hay nada más enriquecedor que compartir si se trata de buenos libros, pues el goce se multiplica. (Núm. 50, V, 36)

A partir de las palabras anteriores procedemos a transcribir otros textos para detallar en el análisis cuatro aspectos: los descubrimientos, los aprendizajes y las emociones recibidos a través de la asignatura, tal como se les solicitó a los matriculados en la tarea final (posterior al período de docencia, durante los meses de junio y julio de 2014), así como las lecturas compartidas, una propuesta en la innovación (como se ha explicado) y por la que seguimos apostando como experiencia y situación de aprendizaje.

4.1. Descubrimientos

- *Muchas veces hablaba con mis compañeros y me decían que les resultaba muy pesado leer tantos libros. Sin embargo después han descubierto que ha sido una experiencia gratificante y sumamente divertida. (Núm. 39, M, 20)*
- *En cuanto a mi aprendizaje en esta asignatura ha sido satisfactorio. He de admitir que no me agradó que una de las tareas fuese la de las lecturas, pues de algún modo me obligaba a leerme libros, pero si no hubiera sido así no habría leído los libros que he leído por falta de tiempo, o por otros muchos motivos. (Núm. 37, M, 21)*
- *En el desarrollo del curso, la lectura se muestra desde otra perspectiva, de una forma guiada, para abarcar distintos géneros que no pueden parecer atractivos a primera vista y con libertad para elegir dentro de esta limitación. (Núm. 15, V, 20)*
- *Cursar esta asignatura en mi tercer año de carrera me ha abierto los ojos literarios hasta límites insospechados que nunca creí imaginar. (Núm. 19, V, 21)*
- *He dejado mis miedos a leer cosas que no entiendo. [...] En esto influye la voz, ya que a mí no me gustaba leer poesía porque no entendía lo que quería transmitir, pero al leerla en voz alta, darle ritmo y entonación y mi propio sentido me ha llamado bastante la atención. (Núm. 21, M, 20)*
- *Estos pocos meses en la asignatura de Literatura han hecho cambiar mi concepción e interés hacia la lectura. Así, considero todo un acierto la metodología llevada a cabo por el profesor. En definitiva, le agradezco la forma en que ha enfocado la asignatura, pues sin duda, es una de las asignaturas que más he disfrutado en estos tres años de carrera. (Núm. 46, V, 24)*

4.2. Aprendizajes

- *Realmente este ha sido un cuatrimestre de grandes descubrimientos. [...] Puedo afirmar que me siento satisfecha con todo lo aprendido este año, y soy consciente de que hay muchísimas más cosas por aprender, ya que el aprendizaje nunca termina, y menos para la profesión que quiero ejercer en un futuro.* (Núm. 4, M, 21)
- *La asignatura de didáctica de la literatura ha abierto puertas hacia nuevas lecturas, otro tipo de «literatura para mayores», como denominaba el profesor.* (Núm. 5, M, 20)
- *También los talleres en el aula nos ayudaron a desarrollar nuestra creatividad y atrevernos a escribir poesía y a recitarlas en clase.* (Núm. 8, M, 24)
- *Ahora disfruto leyendo diferentes géneros.* (Núm. 20, M, 23)
- *En este curso de literatura mis emociones son positivas puesto que me han servido para adentrarme de lleno en el placer de la lectura.* (Núm. 44, V, 20)
- *La materia ha requerido un alto nivel de presentación y preparación (entrega de tareas, exposiciones, etc.) pero el profesor está en lo cierto, porque la vida de por sí es exigente, es necesario mostrar nuestra excelencia en todo lo que entreguemos.* (Núm. 48, M, 24)

4.3. Emociones

- *Durante la asignatura «Didáctica de la literatura» he descubierto principalmente la llamada «literatura para mayores». He de reconocer que lo que suelo leer son bestsellers, pero quizá es porque no tengo a alguien que me recomiende algo diferente.* (Núm. 6, M, 21)
- *Ahora, cuando leo un libro no pienso en lo largo que puede ser o cuándo me lo leeré,*

sino a qué mundos me transportará y lo que puedo aprender de él. (Núm. 10, M, 21)

- *Esta asignatura ha conseguido que retomara la lectura de obras literarias de géneros y de autores distintos, descubriendo de nuevo la satisfacción que supone dicha lectura.* (Núm. 29, V, 26)
- *Puedo decir que mi relación personal con la literatura ha mejorado.* (Núm. 41, V, 23)
- *El profesor nos permitió ser nosotros mismos, descubrimos. [...] creo que cada una de sus intervenciones nos hacía crecer en sensibilidad y en experiencias positivas hacia la lectura.* (Núm. 42, M, 21)

4.4. Lecturas compartidas

- *Creo que las lecturas compartidas son una muy buena excusa para impulsar la lectura.* (Núm. 6, M, 21)
- *Otra buena experiencia de esta asignatura es que, gracias a las lecturas compartidas, no solo compartí libros con el profesor sino que también compartíamos entre compañeros y con nuestras familias los libros que íbamos leyendo.* (Núm. 8, M, 24)
- *Además he aprendido las lecturas compartidas, que en un principio no pensé que fueran tan importantes; pero, una vez que las realicé, pude ver diferentes puntos de vista y cuestiones que no me había planteado en mis lecturas.* (Núm. 22, M, 21)
- *Me emocionó poder compartir las lecturas con un profesor que le gustaban y prestara tanta atención como lo hacía yo.* (Núm. 33, M, 22)

5. Conclusiones y prospectiva

- Entre las funciones y responsabilidades que le corresponden a la escuela (lo que incluye a los institutos y a las mismas universidades), deberían anteponerse las siguientes: enriquecer la sensibilidad, enriquecer los conocimientos

y enseñar a leer; y añadimos una más, que en nuestra opinión debería ser esencial (y más en el tiempo presente) en la educación y en la enseñanza: crear necesidades que el alumnado no siente. Así lo ratifican y documentan varios de los textos analizados.

- Una de las cuestiones fundamentales dentro de la educación literaria es plantearse la relación que se produce entre el acto de lectura y el desarrollo de la personalidad del sujeto en su dimensión afectiva y cognoscitiva. Sánchez Corral (1995: 194) afirma:

El acto de construir o de leer un texto literario –que también es construirlo– produce una transformación en el sujeto [...]: el texto artístico no solamente informa, sino que hace algo porque produce una acción que genera una conducta en aquellas personas que participan en el contexto comunicativo.

Esta transformación se ha evidenciado por parte de diferentes lectores universitarios, según los datos de este estudio.

- Debe darse al alumnado la posibilidad de descubrir cuanto afirmaba Huxley (1963: 6-8, citado en Sánchez Ron, 2011: 281), en relación con la función de la literatura, y frente a la ciencia: *El mundo al que se refiere la literatura es [...] el mundo de toda suerte de presión social o de pulsión individual, de la discordia entre la pasión y la razón, del instinto y de las convenciones, del lenguaje común y de los sentimientos y sensaciones para los que no tenemos palabras.*

Frente a la tradicional «enseñanza de la literatura», el paradigma actual se orienta a favorecer el encuentro individual de los lectores con la vida de los buenos libros, para modificar la conciencia infantil y juvenil y convertirla en conciencia adulta. La empatía, asimismo, se ve reflejada en el estudio llevado a cabo.

- En la educación, en la enseñanza, en las situaciones de aprendizaje, en los descubrimientos y en los análisis de textos escritos... nos resultan clave las palabras de un experto (Seco, 1994):

Nuestras fuerzas son limitadas; pero, en un terreno en que todo es silvestre, siempre será mucho lo poco que podemos hacer, si nos empuja el entusiasmo.

También esta intervención ha pretendido (y logrado, según varios testimonios) provocar «el fervor y la exigencia intelectual».

- La educación literaria, en definitiva, no puede limitarse a teorizar sobre una orientación didáctica, sino que ha de favorecer y alentar el descubrimiento personal. Así lo describe (y lo confirma) un texto del corpus analizado (Núm. 50, V, 36): «En realidad el docente ha tenido la habilidad de transmitirnos la pasión por la literatura y, como no podía ser de otra forma, ha despertado la necesidad y la curiosidad.»
- Tras el análisis de los textos sobre la educación literaria, parece conveniente considerar esta alternativa didáctica (para poner «junto a» otras maneras similares de proceder), en beneficio de la mejora en la educación y de la enseñanza. Y resulta eficaz llevarla a cabo, a la vista de los resultados que se recogen.
- La necesidad de este necesario cambio metodológico también la reclama y la defiende un académico científico (Sánchez Ron, 2011: 298): *Ha llegado el momento de desarrollar plenamente los estudios interdisciplinares, de avanzar en ellos mucho más de lo que hemos hecho hasta ahora; avanzar en su enseñanza, en su práctica y en la consideración cultural que les adjudicamos. Ello exige cambios significativos en nuestras maneras de trabajar y de enseñar, al igual que en los programas curriculares de escuelas y universidades.*

Referencias bibliográficas

- CHAMBERS, A. (1997). «Cómo formar lectores». *Hojas de Lectura*, núm. 45, pp. 2-9.
- COLOMERT, T.; MUNITA, F. (2014). «La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 37-44.
- DELGADO, J.J. (2004). «Prólogo». En: DELGADO, J.J. (coord.). *Antología. Los mejores relatos canarios del siglo xx* (pp: 7-16). Al-faguara: Madrid.
- DICKINSON, D.K.; TABORS, P.O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- DOYLE, B.; BRAMWELL, W. (2006). «Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading». *Reading Teacher*, vol. 59(6), pp. 554-564.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994). «Lengua y literatura en la Educación Secundaria. Una fundamentación disciplinar y didáctica». En: *La enseñanza integrada de la lengua y la literatura en el nuevo sistema educativo* (pp. 77-93). Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.
- HUXLEY, A. (1963). *Literature and Science*. Nueva York: Harper & Bow.
- MATA, J. (2008). *Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, transcendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- SALINAS, P. (2002). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ RON, J.M. (2011). *La Nueva Ilustración: Ciencia, Tecnología y humanidades en un mundo interdisciplinar*. Nobel: Oviedo.
- SECO, M. (1994). «La educación y las palabras». En: *La enseñanza integrada de la lengua y la literatura en el nuevo sistema educativo* (pp. 17-26). Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.

El podcasting activo para la creación de e-portfolios sonoros

Francisco Javier Martín Álvarez | IES Abdera, Adra (Almería)

La exigencia de la adquisición de la competencia lingüística a la par que se desarrolla la competencia digital y de tratamiento de la información sugiere la puesta en marcha de metodologías creativas, entre las que pueden encontrarse los proyectos de podcasting, que surgen para mejorar la expresión oral de los estudiantes, especialmente en institutos de educación secundaria donde se imparten áreas bilingües (CLIL). Por lo tanto, surgen nuevas preguntas: ¿Cómo influye el podcasting en la mejora de la expresión oral de los estudiantes adolescentes? ¿Se sienten motivados durante y después de un proyecto con esta tecnología? ¿Quedan por descubrir nuevos contextos donde aprender lenguas? ¿Cuáles son las tareas lingüísticas y las estrategias de aprendizaje que han de desarrollarse tras conocer las respuestas a estas preguntas? En este artículo se presenta un modelo de diseño de un proyecto de podcasting con el que poder iniciar una investigación que arroje resultados convincentes sobre la incorporación o no de esta tecnología en la enseñanza secundaria a través de tecnologías móviles y e-portfolios.

Palabras clave: podcasting, competencia oral, competencia digital, e-portfolios.

The simultaneous acquisition of both linguistic and the digital competences, along with learning how to process information, requires creative approaches in the field of foreign language learning. These approaches might include podcasting projects, aimed at improving students' oral competence, especially in secondary schools where bilingual subjects are offered (CLIL). Several new questions therefore arise: How does podcasting affect teenage students' oral competence? Are they motivated by these projects while doing them? And afterwards? Are there any new language learning contexts left to discover? Which linguistic tasks and learning strategies should be developed once we have the answers to these questions? This paper presents a model for designing a podcasting project for undertaking research whose findings will be used to decide whether or not to use this technology in the secondary classroom on mobile technologies (MALL) and e-portfolios.

Keywords: podcasting, oral competence, digital competence, e-portfolio

L'exigence de l'acquisition simultanée de la compétence linguistique et de la compétence numérique et du traitement de l'information sous-entend la mise en place d'approches créatives dans l'enseignement des langues étrangères, parmi lesquelles on peut trouver les projets de podcasting, dont l'objectif est d'améliorer la compétence orale des élèves particulièrement dans les établissements du secondaire où ils offrent des matières bilingues (EMILE). Par conséquent, de nouvelles questions apparaissent : Comment le podcasting améliore-t-il la compétence orale des élèves ? Se sentent-ils motivés pendant et après un projet incluant cette nouvelle technologie ? Y a-t-il de nouveaux contextes à découvrir pour apprendre des langues ? Quelles sont les activités linguistiques et les stratégies didactiques à développer après avoir pris connaissance des réponses à ces questions ? L'article qui suit présente un projet de podcasting dans le but de lancer une recherche qui mette en évidence des résultats convaincants pour l'incorporation ou non de cette technologie dans la salle de classe à travers des technologies mobiles (MALL) et des e-portfolios.

Mots-clés : podcasting, compétence orale, compétence numérique, e-portfolio.

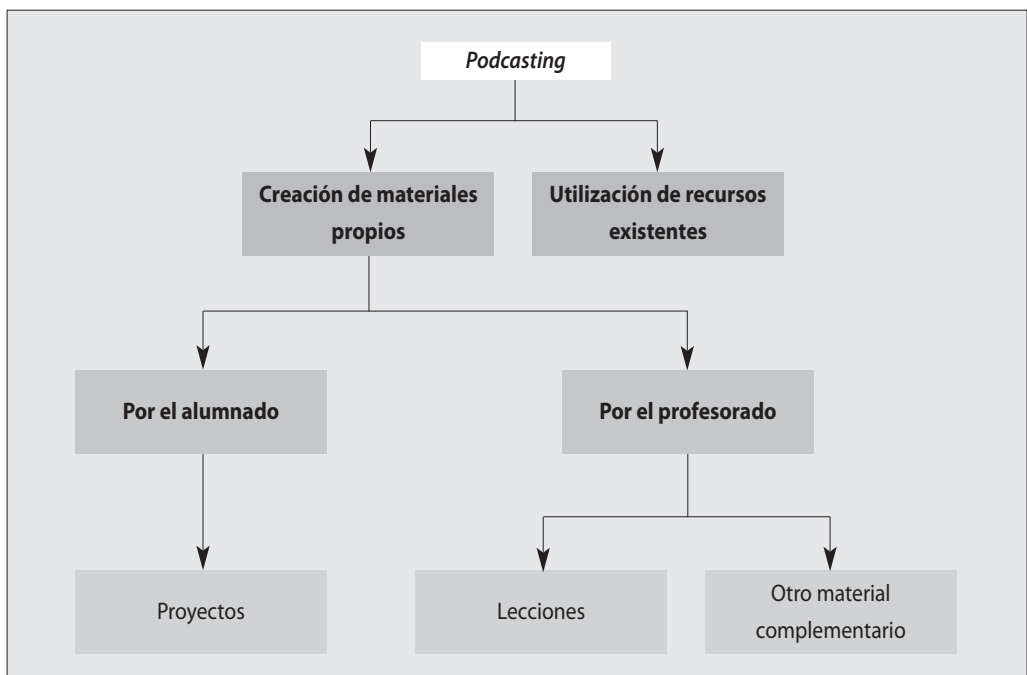
1. Introducción

A pesar de los recientes avances en la investigación sobre el *podcasting*, las experiencias analizadas se han centrado en tres áreas principales relacionadas con la educación superior que no necesariamente tienen que ver con los problemas en la enseñanza de lenguas ni los proyectos colaborativos: usuarios y contextos, resultados (cognitivos y emocionales) y aspectos institucionales (Hew, 2009: 1). Una vez aprendidas todas las lecciones a partir de estas investigaciones, el posible uso del *podcasting* con estudiantes adolescentes a través de las herramientas web 2.0 y de los dispositivos móviles parece ser una fuente de inspiración para una gran parte de estos estudiantes, especialmente con la creación de *e-portfolios*.

En consecuencia, este artículo no trata sobre cómo pueden los estudiantes utilizar los

archivos existentes en Internet (*podcasting* pasivo), sino sobre cómo pueden generar nuevos archivos (*podcasting* activo) de forma colaborativa con el fin de luego utilizarlos para su propio aprendizaje, para el aprendizaje informal a través de aplicaciones móviles o incluso para el disfrute personal en los momentos de ocio. Idear una serie de pautas que permitan a los profesores y a los estudiantes crear sus propios archivos para ponerlos al servicio de la Red y desarrollar producciones orales que puedan ser interpretadas y evaluadas es el objetivo de la presente comunicación, lo cual se contextualiza con el esquema del cuadro 1, propuesto por Rosell-Aguilar (2007: 7) de acuerdo con los perfiles de usuarios de *podcast*, que se ha convertido en el referente para el investigador del fenómeno del *podcasting* en educación.

Cuadro 1. Taxonomía de las prácticas habituales de *podcasting* tanto en educación secundaria como en educación superior



El *podcasting*, junto con las redes sociales, los blogs y las wikis, empezó a abrirse camino a marchas forzadas a partir de 2004, aunque su utilidad no se haya puesto aún de relieve en los contextos educativos de la enseñanza de lenguas. No obstante, Brown *et al.* (2008: 2) señalan cinco razones por las que el *podcasting* ha crecido de forma tan espectacular en general:

1. Internet se ha convertido en una herramienta común e influyente en todo el mundo
2. El ancho de banda ha mejorado, lo que permite la descarga de más archivos y de archivos más grandes. Ya en 2014, sin embargo, los archivos no son solo de audio, sino también de vídeo y, pese a haber mejorado el ancho de banda, existen los mismos problemas para guardarlos, ya que son muchos y muy pesados. Salmon y Edirishingha (2008: 48) indican, además, que los *video-casts* son más complicados de crear, necesitan más tiempo de producción e incluso pueden resultar más caros.
3. La posesión de un ordenador personal con aplicaciones multimedia se ha convertido en un hecho normal.
4. La diferencia entre *streaming* y descarga es cada vez más difusa.
5. El rápido crecimiento de la tecnología iPod y la adopción del MP3.

Además, los profesores de lengua inglesa ven en estas tecnologías un modo de acercar una lengua dispersa por todo el mundo a sus alumnos con la ayuda de procesadores de textos y los servicios de Internet. Por lo tanto, analizar la motivación de los alumnos frente al *podcasting* y su combinación con otros recursos multimedia y su acomodación a los distintos estilos de aprendizaje son otros de los futuros objetos de estudio.

Antes de continuar con el siguiente apartado, es necesario concretar qué es el *podcasting*, lejos de aspectos técnicos demasiado innecesarios y complicados.

El grupo Community, Journalism & Communication de la Universidad de Tejas en Austin proponen que la definición de *podcast* integre cuatro puntos: un *podcast* debe ser un archivo digital de audio o vídeo que se ofrezca por episodios, que se pueda descargar, que cuente con la estructura de un programa en torno a un tema y que se asocie a los RSS. Su popularidad tal vez se deba a que se puede escuchar en cualquier momento, a diferencia de los programas radiales tradicionales, que tienen un horario concreto. Es sencillo crearlos en su formato más simple y es un medio de publicación más rápido que la escritura.

El libro *Podcasting for teachers: Using a new technology to revolutionize teaching and learning*, de King y Gura (2007), pronto se convirtió en el vademécum de los docentes, que entrevistaron las ventajas que suponía el uso de esta nueva tecnología. En este manual específicamente «para revolucionar al alumnado», los autores sientan los cimientos del *podcasting* en tres capítulos (teoría, investigación y práctica), incluidos también los conceptos meramente tecnológicos, y desde las primeras páginas afirman con rotundidad que el *podcasting* puede ser un catalizador perfecto para encontrar una voz personal y desarrollar una serie de destrezas, la motivación para la investigación, la escritura, la comprensión y la habilidad para hablar en público. Es decir, en la medida en que se trabaja con el *podcasting*, el alumno no solo descubrirá nuevas facetas académicas en las que mejorar, sino también nuevas posibilidades para su desarrollo personal.

No obstante, el análisis de los materiales generados por parte del alumnado ha sido un

asunto marginal en la investigación educativa (Sener, 2007: 1). Este autor encuentra que el alumnado está acostumbrado a adquirir el material de clase como un mero consumidor, en un proceso en el que el profesor es el mediador, y que los materiales creados únicamente sirven para el alumno que los genera o para la publicidad de la institución y no para la formación de otros compañeros. No se utilizan como material en primera instancia y, por ello, por el difícil salto de la educación tradicional a la constructivista, es difícil encontrar buenas prácticas fuera de la educación para adultos y de la formación profesional.

Aun así, Dale y Povey (2009: 122) han estudiado cómo los *podcasts* generados por el alumnado (universitario, en su caso) sirven para reforzar una serie de destrezas académicas y prácticas que mejoran su «empleabilidad» y su reflexión sobre el proceso de aprendizaje a través de la participación semanal en un blog. Aunque es cierto que existen inconvenientes, tales como que ciertos alumnos encuentren la estructura de la web 2.0 demasiado abierta, que solo se limiten a observar la participación de los demás y que realmente sea fácil plagiar contenidos de otros sitios de Internet, también son muchos los aspectos positivos: el alumnado es consciente de un público y mejora sus comentarios y la calidad de sus escritos. También, al tener un rol más activo, se favorece su aprendizaje y el de sus compañeros. En definitiva, la dinámica de clase y la relación entre el profesor y el alumno varía: el alumno se convierte en el *prosumer* (del inglés, *producen y consumen*).

2. Desarrollo del trabajo

Pues bien, a partir de la necesidad de potenciar el trabajo constructivista y la motivación del alumnado y de que su trabajo sea valorado y

utilizado por el resto de sus compañeros como herramienta de aprendizaje, esta investigación parte de la creación de un blog de grupo o colaborativo, que se convertirá en un dossier o repositorio de una muestra selectiva de trabajos orales, similar al que se propone para el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) dentro del MCERL.

Esta forma de recoger información del alumnado se utiliza desde 1980 en Estados Unidos como alternativa a los exámenes tradicionales. Normalmente, se trata de una especie de carpeta que recoge los trabajos más representativos del aprendiz en una determinada área. A este respecto, se encuentra bastante extendido como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, salvo que en este trabajo se cuenta con la particularidad de que se recogen producciones orales. Se trata de un instrumento de gran versatilidad, ya que puede servir para múltiples objetivos además de posibilitar la inclusión de varios tipos de textos y fomentar la autogestión del mismo. Sus principales rasgos son que se trata de una colección y selección de trabajos, que incluye la reflexión por parte del alumnado, que muestra el desarrollo del aprendizaje, que documenta la diversidad, que está contextualizado y que puede ser un instrumento evaluador. Por lo tanto, sus principales ventajas son su validez y su carácter formativo. Sin embargo, como punto negativo se debe destacar que puede resultar menos fiable que las pruebas objetivas, y quedan cuestiones en el aire, como la oficialidad o los derechos de propiedad sobre el *portfolio*.

Dada la naturaleza de este artículo, que desea circunscribir el *podcasting* a la enseñanza secundaria, cabe mencionar que se han registrado algunos casos de proyectos de *podcasts* generados por alumnos. Sendas plataformas en línea mencionan los casos específicos de

iHistory, los de Garrison Forest School y otros colegios de Jamestown, Radio WilloWeb, The ColeyCast, The CarverCast, Coulee Kids Podcast, Eagan High School Honors Chemistry Podcasts, Prince Albert Primary School, Birmingham: The Prince Albert Podcasts, Downs School: Downs FM Radio, etc.

Sin embargo, estos últimos proyectos no permiten analizar el fenómeno del *podcasting* en la enseñanza secundaria, porque muchos de ellos tuvieron muy poca continuidad en el tiempo (sencillamente no pasaron del primer episodio) y se dejaron de publicar, lo cual no permite que sean tratados como *portfolios*, ya que no existe la voluntad de ver una evolución de las producciones orales de los alumnos en el tiempo ni de que ellos puedan recuperarlas. Otros proyectos ya ni siquiera están disponibles a través de Internet (los URL disponibles remiten a la página de inicio de la institución) y no tenían como fin el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual recuerda el primero de los tres principios de Kostrzewski (2012) en torno al uso eficaz de *podcasts* para el aprendizaje de lenguas: el alumno debe investigar, organizar e interactuar con los *podcasts*; si no, pudiera parecer que hay una gran variedad de *podcasts* generados por alumnos cuando no es cierto.

Nie, Cashmore y Cane (2008: 9) han tratado con mayor detenimiento los *podcasts* generados por los alumnos, que promovieron la mejor comprensión de los contenidos y el sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje entre alumnos a distancia. Y, tal y como se indica en su trabajo, los alumnos, que se sienten más activos e independientes, encontraron en la creación de *podcasts* resultados positivos en tres ámbitos: la motivación (la perspectiva afectiva a través de las nuevas tecnologías, el trabajo en equipo y de interacción), la

cognición (a través de la investigación, el debate, la relación del *podcast* con contenidos ya aprendidos y por aprender, el hallazgo de diferentes puntos de vista para trabajar un mismo tema, las preguntas de sus compañeros...) y la metacognición.

Según Schmit (2007), hay más de cincuenta actividades posibles para un proyecto de *podcasting*, que se multiplican si se entiende que el uso de *podcasts* es similar al de una radio escolar. Fontichiaro (2008) propone otras tantas lecciones para que los alumnos creen sus episodios sobre biografías, críticas de libros, presentaciones orales en clase, consejos a otros estudiantes, etc. Aparte de los ejemplos citados, Jenkins y Lonsdale (2007: 440) hacen referencia al *podcasting* y al *storytelling* como nuevas formas de favorecer la participación y la reflexión del alumno junto con la alfabetización digital.

¿Cuáles serían, pues, los resultados de poner en marcha un proyecto colaborativo de *podcasting* con la idea de que se convierta en un *e-portfolio*? Para responder a esta pregunta clave surge esta investigación, que desea aclarar cómo formular un modelo de diseño de *podcasting* para la didáctica de la lengua. Para ello, el método que se escoge es el de investigación-acción con la estrategia mixta (datos cualitativos y cuantitativos) y con el desarrollo de tareas lingüísticas propias de dos grupos de 3.º de ESO bilingüe (50 alumnos) y con continuidad en 4.º de ESO. Estas tareas ayudarán a identificar cuáles son las dificultades lingüísticas y actitudinales superadas. Además, para la implementación de la investigación, se identifican dos fases relacionadas con los instrumentos de recogida de datos: intervención pedagógica (diseño y aplicación del proyecto) y análisis de un cuestionario sobre aspectos motivacionales.

3. Materiales y recursos

Para la intervención pedagógica, se recomienda que el profesor siga un guion similar al que se detalla:

- Tareas previas a la presentación del proyecto:
 - Elección del contenido apropiado.
 - Formación de grupos.
 - Preparación de materiales.
 - Diseño de la hoja de orientación:
 - Objetivos generales y específicos.
 - Resultado final.
 - Tareas específicas.
 - Calendario.
 - Formatos y características de la presentación.
 - Evaluación.
- Implementación del método y motivación del alumnado:
 - Presentación de los objetivos y de los resultados concretos de la actividad.
 - Presentación de otra información e instrucciones.
 - Asesoría a los alumnos.
 - Presentación de los resultados.
 - Evaluación.

Entre otros elementos que se juzgan oportunos para desarrollar en plenitud el proyecto, se encuentran los formularios necesarios que los padres cumplimentarán para que las voces o imágenes de sus hijos puedan publicarse en Internet y las fichas de estilo con las introducciones y las despedidas para asegurar el orden en los guiones y la coherencia del proyecto.

Finalmente, la originalidad de este estudio estriba en que se ha previsto establecer otros mecanismos de evaluación diferentes de los comúnmente establecidos, pues se ha diseñado una matriz de valoración con elementos

puramente lingüísticos (entonación, acento, fluidez, gramática, vocabulario, tema y técnica), y en la hoja de ruta con la temporalización de las tareas y los objetivos. Además, el profesor crea un blog de aula donde poner en común los distintos proyectos, que los alumnos revisan como parte de los ejercicios de comprensión oral en casa, es decir, el material lo generan los alumnos para que vuelva a ser utilizado por ellos mismos.

4. Resultados y conclusiones

Después de un análisis de los resultados obtenidos tras la evaluación de los proyectos, su seguimiento a lo largo de dos cursos académicos, la comparación de calificaciones y las opiniones del alumnado a través de un cuestionario creado *ad hoc*, se extraen varias conclusiones, que necesitan un tratamiento mucho más exhaustivo.

Desde el punto de vista lingüístico:

- La mayor parte de los errores están relacionados con la fluidez, lo cual puede atribuirse directamente al hecho de que los alumnos están leyendo y no han practicado el tiempo suficiente.
- Los escasos errores de pronunciación se producen en palabras similares al español, en los finales de los verbos y en palabras que no fueron aprendidas correctamente.
- Los alumnos han superado las barreras tecnológicas, pero no son conscientes de que sus archivos, una vez publicados en Internet, serán accesibles por cualquiera. Necesitan comprobar la calidad de lo que publican.
- Si se espera a la evaluación final del proyecto sin comprobar periódicamente los fallos y aciertos de cada episodio, la calidad de los episodios no mejora por más que el alumno acumule minutos de producción.

Algunos comentarios de los alumnos con respecto al proyecto son los siguientes:

- «Con el proyecto he aprendido a utilizar el diccionario de pronunciación» (superación de la barrera lingüística).
- «He practicado más de lo que hubiera hecho sin proyecto.»
- «He aprendido a editar sonido y crear un blog.»
- «Me siento menos nervioso haciendo los episodios en casa» (superación de la barrera psicológica o del estrés comunicativo).

Y como inconvenientes:

- «Le he dedicado mucho más tiempo del que hubiera necesitado para memorizar los textos.»
- «Internet a veces no funcionaba y aunque tuviera los archivos, no podía colgarlos.»

En conclusión, la fiabilidad de los resultados de un proyecto de *podcasting* para el

aprendizaje de las lenguas en la educación secundaria pasa por una planificación rigurosa que no solamente considere los aprendizajes de prácticas anteriores, sino que también tenga presente el papel que va a desempeñar el alumnado, cuáles son las tareas lingüísticas que se van a desarrollar, las instrucciones para llevarlas a cabo y que la matriz de valoración recoja una evaluación precisa de los aprendizajes adquiridos. Para la llamada Generación Y, tampoco se puede obviar la evolución directa, incompatible y unidireccional hacia el aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles (MALL, por sus siglas en inglés) en los años venideros.

Aunque el aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles se encuentra todavía en una fase muy inicial, son numerosas las preguntas que ya pueden plantearse relacionadas con la motivación, la calidad de las aplicaciones disponibles y su relación con el aprendizaje de otras asignaturas.

Referencias bibliográficas

- BROWN, A., *et al.* (2008). «Instructional uses of podcasting in online learning environments: A cooperative inquiry study». *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 37(4), pp. 351-371.
- DALE, C.; POVEY, G. (2009). «An evaluation of learner-generated content and podcasting». *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, vol. 8(1), pp. 117-123.
- FONTICHIARO, K. (2008). *Podcasting at school*. Westport: Libraries Unlimited.
- HEW, K.F. (2009). «Use of audio podcast in K-12 and higher education: a review of research topics and methodologies». *Educational Technology Research and Development*, vol. 57(3), pp. 333-357.
- JENKINS, M.; LONSDALE, J. (2007). «Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection». En: *Proceedings ASCILITE Singapore 2007* (pp. 440-444). Singapur: ASCILITE.
- KING, K.; GURA, M. (2007). *Podcasting for teachers*. Charlotte: Information Age Publishing.
- KOSTRZEWSKI, W. (2012). «Podcasts in language learning: 3 secrets of success». *16kinds* (16 mayo) [en línea]. <www.16kinds.com/2012/05/16/podcasts-in-language-learning-3-secrets-of-success/>. [Consulta: febrero 2014]
- NIE, M.; CASHMORE, A.; CANE, C. (2008). «The educational value of student generated podcasts». En: *ALT-C 2008: Rethinking the digital divide* (Leeds, 9-11 septiembre) (pp. 15-26) [en línea]. Leeds: University of Leeds. <http://repository.alt.ac.uk/438/1/ALT_C_2008_rp_mingn_cashmorea_canec.pdf>. [Consulta: febrero 2014]

- ROSELL-AGUILAR, F. (2007). «Top of the Pods - In search of a podcasting pedagogy for language learning». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 20(5), pp. 471-492.
- SALMON, G.; EDIRISHINGHA, P. (2008). *Podcasting for Learning in Universities*. Glasgow: McGraw-Hill.
- SCHMIT, D. (2007). *KidCast: Podcasting in the classroom*. Nueva York: FTC Publishing.
- SENER, J. (2007). «In search of student-generated content in online education». *E-mentor*, vol. 4(21).

La puesta en escena de un poema de Rafael Alberti: una experiencia en 4.º de ESO

Alfredo Blanco Martínez, Alfredo Rodríguez López-Vázquez,

Carlos Balado Sáez de Viteri | Universidad de A Coruña

Esta experiencia de aula forma parte de un proyecto de investigación mucho más amplio puesto en marcha durante el curso académico 2013-2014 en el IES David Buján de Cambre, en la provincia de A Coruña, con un grupo de 4.º de ESO. En este artículo pretendemos mostrar como el teatro puede contribuir, por un lado, al desarrollo de aspectos propiamente curriculares de la materia de lengua castellana y literatura y, por otro, al fomento de habilidades sociales que promueven la formación de ciudadanos democráticos.

Palabras clave: teatro, currículo, lengua castellana y literatura, habilidades sociales.

This classroom experience forms part of a much wider research project conducted during the 2013/2014 academic year with a 4th-year secondary group at David Buján secondary school in Cambre, in the province of A Coruña, Spain. In this paper we aim to show how theatre contributes to both developing curriculum aspects in the subject of Spanish Language and Literature and promoting social abilities that educate democratic citizens.

Keywords: theatre, curriculum, Spanish Language and Literature, social abilities.

Cette expérience de classe fait partie d'un projet de recherche beaucoup plus large mis en place durant l'année scolaire 2013/2014 à l'IES David Buján Cambre, dans la province de La Corogne avec un groupe de 3ème. Dans cet article, nous prétendons montrer comment le théâtre peut contribuer, d'une part, au développement du programme à proprement parler de la matière de Langue Espagnole et Littérature et, d'autre part, à la promotion d'aptitudes sociales qui favorisent la formation de citoyens démocratiques.

Mots-clés : théâtre, curriculum, langue espagnole et littérature, aptitudes sociales.

1. Introducción

El teatro, tal y como afirman Almena y Butiñá (2002), es un arte total, es decir, probablemente es la manifestación artística más completa y con más personalidad, porque en él pueden intervenir todas las artes restantes. Sin embargo, su papel en la educación secundaria obligatoria (ESO) es un tanto particular, ya que ha gozado

de menor difusión, a diferencia de la novela o la poesía. No obstante, es un género que se encuentra en pleno auge por su importancia como herramienta pedagógica.

En la actualidad, existen estudios que contemplan infinidad de posibilidades didácticas en el teatro y lo conciben como medio de aprendizaje. En este sentido, cabe citar las

aportaciones de Cutillas (2006), Pérez Fernández (2011) y Onieva (2011), quienes apuestan por su inclusión en el marco educativo como herramienta o recurso para trabajar dentro del aula.

En este contexto se inserta nuestra investigación, cuyo principal propósito es aportar conocimiento y ser una muestra de las buenas prácticas educativas que pueden implementarse en las aulas de educación secundaria. Más concretamente, nuestra propuesta toma como punto de partida la dramatización de un poema escénico de Rafael Alberti titulado «El matador» llevada a cabo por un grupo de alumnas de 4.º de ESO. A través de dicha dramatización, pretendemos subrayar los beneficios que aporta a la formación, tanto académica como personal, del alumnado.

Mediante una metodología cualitativa buscamos ver de cerca la práctica teatral en el aula y su funcionamiento con el grupo-clase. Para una mejor comprensión fueron fundamentales a lo largo del proceso de investigación el empleo de las siguientes técnicas de recogidas de datos: las observaciones y el análisis de documentos.

2. Desarrollo de la experiencia

2.1. Contextualización

Esta experiencia de aula se llevó a cabo en el IES David Buján de Cambre, situado en la provincia de A Coruña. Es un centro de enseñanza pública que forma parte de la red escolar de la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia. Esta práctica se desarrolló con un grupo de 4.º de ESO y, específicamente, en el área de lengua castellana y literatura. Aquí se recogen los datos obtenidos del grupo de trabajo de tres alumnas que se ocuparon de la representación del poema escénico de Rafael Alberti.

2.2. Objetivos

El docente de lengua responsable de poner en marcha esta actividad teatral en el aula partió del objetivo didáctico de utilizar el teatro como medio para impulsar la competencia oral y la motivación en el alumnado. De este propósito general derivaron los siguientes:

- Favorecer la reflexión sobre las características particulares de los géneros literarios.
- Trabajar en el desarrollo de la competencia oral y literaria del alumnado.
- Propiciar la creatividad.
- Potenciar el debate y el trabajo en equipo.

2.3. Competencias

En esta actividad, el docente se propuso mejorar la destreza oral del alumnado. Por esta razón, decidió, tomando como referencia las competencias del área de lengua castellana y literatura, contribuir al desarrollo de las siguientes competencias a través del teatro:

- *Competencia comunicativa.* Aprender estrategias y habilidades lingüísticas que permitan al alumnado defenderse ante cualquier situación comunicativa.
- *Competencia básica de aprender a aprender.* Fomentar el progreso de la autonomía personal.
- *Competencia social y ciudadana.* Desarrollar destrezas que posibiliten las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas.
- *Competencia artística y cultural.* Valorar el patrimonio natural, cultural e histórico de un determinado periodo literario, así como apreciar la obra literaria como expresión del ser humano.

2.4. Contenidos trabajados

De acuerdo con Rodríguez Gallego (2007), esta propuesta trabajó fundamentalmente tres tipos

de contenidos: conceptuales, actitudinales y procedimentales.

En este caso, el primero de los contenidos estuvo ligado a poner en conocimiento el significado de los poemas escénicos así como el tono lírico y la musicalidad que lo invade. Todo esto permitió que las alumnas desarrollaran al mismo tiempo su emotividad.

En cuanto a los contenidos actitudinales, cabe subrayar la predisposición al trabajo, la participación y la colaboración entre alumnado y profesor. Asimismo, pudimos comprobar como las participantes en la representación del poema escénico supieron identificar en su práctica críticas constructivas y de mejora. De esta manera, las alumnas se autoevaluaron a lo largo de la actividad para subsanar errores y conseguir con éxito un resultado final. Para lograr ese efecto positivo, atendieron sobre todo a la proyección de las voces y a cuestiones de nervios en escena.

En último lugar, en lo que respecta a los contenidos procedimentales, el principal fin era propiciar en el grupo la motivación, de forma que las alumnas aprendieran a dar solución a situaciones problemáticas y obtuvieran la satisfacción por el trabajo realizado.

2.5. Metodología

Para lograr con éxito la comunicación entre el docente y el grupo de trabajo fue necesario emplear una metodología teórico-práctica que se sustentara en el método constructivista y conductista-magistral. Así, la práctica con el teatro se basó en un enfoque por descubrimiento. Aquí las protagonistas fueron las alumnas, quienes de forma más o menos autónoma o guiada descubrieron los contenidos. Todo esto permitió que las participantes entraran en contacto con un nuevo género y con una nueva forma de aprender poesía a través del teatro.

2.6. Actividad

Al comienzo de la tarea fue muy importante que tanto el docente como las estudiantes eligiesen el texto a trabajar. Tras esto, las alumnas se decantaron por el poema de Rafael Alberti «El matador», ya que suponía la adquisición de conocimiento nuevo y, al mismo tiempo, un reto personal.

Paralelamente, esta actividad supuso el trabajo de la puesta en escena y, sobre todo, cómo ocupar el espacio escénico. En este sentido, jugaron un papel importante dos factores: la vocalización y la expresividad. De acuerdo con Gómez Martín (2002), al tratarse de un poema representable, fue primordial focalizar el trabajo en el escenario, y esto último se debió en parte a que se trataba de un texto escrito de fácil comprensión, por lo que no se creyó conveniente actuar sobre él para realizar la dramatización.

2.7. Material de trabajo

Los recursos y materiales se tomaron como apoyos que fueron de gran utilidad durante la propuesta didáctica tanto para el docente como para las alumnas. Esto no significa que haya que recurrir a materiales costosos y de difícil acceso. Por el contrario, las alumnas decidieron potencializar la teatralidad a través de la selección de un vestuario significativo y de una música que enfatizara la tensión dramática. Por esta razón, se decantaron por ropas de color negro y rojo para transmitir al público la emotividad del poema así como por la elección de un pasodoble para ejemplificar la marcha que comúnmente sonaba en las corridas de toros.

Por otra parte, el docente también tuvo en cuenta la inclusión de la cámara de vídeo con el fin de que las participantes pudiesen autoevaluarse y valorar el resultado final.

2.8. Organización: espacio y tiempo

Una vez que el docente y el alumnado intercambiaron opiniones, se propusieron un conjunto de actividades teatrales. Tras esto, cada grupo se decidió por una práctica u otra. En el caso que aquí nos compete, el grupo de tres chicas estructuró el tiempo y utilizó los espacios como se muestra en el cronograma del cuadro 1.

El tener un espacio propicio para poner en marcha este tipo de actividad no debe ser algo determinante, ya que lo realmente interesante es conseguir llevar el teatro a las aulas. No obstante, el tiempo sí juega un papel importante, principalmente porque el alumnado tiene que sacrificar su tiempo libre para poder ensayar la obra. En este sentido, el docente deberá subrayar los beneficios que aporta la práctica educativa a corto y a largo plazo con el fin de que los estudiantes comprendan que el esfuerzo será recompensado.

3. Resultados

3.1. Objetivos alcanzados

Para el logro de los objetivos, el docente tuvo en consideración las sugerencias y las necesidades

del grupo clase, al mismo tiempo que tomó como referencia su dilatada experiencia profesional con el teatro y con otras prácticas educativas. De acuerdo con esto y en consonancia con Martín Vegas (2009), cabe destacar que con la actuación de ambos se desarrollaron las siguientes funciones:

- Elección de la obra apropiada.
- Organización del esqueleto de la representación.
- Repartición de papeles.
- Diseño del montaje: ensayos, vestuario, sonido...
- Animación al alumnado y la correspondiente orientación en sus intervenciones y movimientos escénicos.

En línea con Prado Aragonés (2004: 364), durante el transcurso de la actividad con el grupo del poema escénico también se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Lectura expresiva de textos para que funcione de referente para el alumnado.
- Memorización de textos a partir de fragmentos que resulten sencillos.
- Articulación clara de los sonidos.
- Cuidada dicción.

Cuadro 1. Cronograma de la distribución del espacio y del tiempo

Espacios utilizados	Temporalización
Salón de actos (aula de usos múltiples).	Tres sesiones de 50'.
Departamento de Lengua Castellana y Literatura.	Tres recreos de 30'.
Aula de 4.º.	Dos sesiones de 50'.
Aulas del centro.	50' para representar la pieza teatral por el centro.

- Adaptación de la entonación y modulación de voz al ritmo del texto.
- Adecuación de las pausas al ritmo del texto.
- Uso de gestos y mímica como complementos expresivos de la voz.

3.2. Competencias trabajadas

Atendiendo a Martín Vegas (2009), la actividad teatral supone el desarrollo del lenguaje, del saber lúdico y del saber artístico. De acuerdo con él, entendemos que se fomentaron y lograron con el alumnado las siguientes competencias:

- La competencia comunicativa permitió que las alumnas desempeñaran la lengua oral en distintas situaciones comunicativas. Esta práctica favoreció que mejoraran aspectos relacionados con la lingüística, la sociolingüística y la pragmática.
- La competencia básica de aprender a aprender enriqueció a las alumnas en su nivel de expresión y de movimiento corporal.
- La competencia social y ciudadana posibilitó el desarrollo de habilidades sociales y la cooperación en el trabajo.
- La competencia artística y cultural permitió que las estudiantes comprendieran el contexto cultural y artístico del texto seleccionado así como el propio concepto de poema escénico.

3.3. Contenidos propiamente curriculares

La idea de trabajar en el aula con un poema escénico o representable, tal y como lo denomina Gómez Martín (2002), propició, por un lado, que las alumnas vieran en el género poético la posibilidad de dramatizar y, por otro, que aprendieran contenidos literarios de una forma más práctica y no tan teórica. Así, comprendieron que el tono lírico e incluso la musicalidad

de un poema tienen un significado real que va más allá de aspectos propiamente estilísticos y, por ello, observaron que la voz es la gran protagonista. Además, entendieron que los gestos, la mímica y los movimientos son piezas fundamentales que forman parte del mismo rompecabezas. De esta manera, pudieron comprobar que en el proceso comunicativo no solo interviene el lenguaje verbal, sino también el corporal.

En definitiva, la práctica teatral permitió que las participantes entrasen de lleno en el universo poético de uno de los autores más representativos de la lírica del siglo pasado y que activasen toda una serie de mecanismos del lenguaje que contribuían a mejorar su expresividad y, globalmente, el aprendizaje.

3.4. Habilidades sociales

Esta actividad fomentó la capacidad del individuo para integrarse socialmente como ciudadano democrático. Fundamentalmente, a través de la cooperación, la comunicación y el contacto con el grupo de trabajo se desarrollaron unos contenidos educativos imprescindibles para la formación como ciudadanos. Hablamos de los llamados *temas transversales*, los cuales permiten la inclusión de una serie de valores cívicos de una forma natural y equilibrada.

De esta manera, en el transcurso de la práctica teatral pudimos observar como la igualdad y el respeto predominaba sobre cualquier tipo de discriminación negativa. En este sentido, las alumnas fueron capaces de resolver los problemas conjuntamente de una forma pacífica y autocrítica con el fin de poner en marcha el proceso de mejora. Podemos afirmar que lograron desarrollar unas actitudes y aptitudes vinculadas al trabajo cooperativo y de equipo que facilitaron la toma de decisiones.

4. Conclusión

Con el esbozo de esta propuesta didáctica pretendemos fomentar en las aulas el empleo de buenas prácticas educativas que empleen el teatro como medio de aprendizaje. Asimismo, creemos que es una herramienta muy

amplia y permisiva, ya que permite combinar aspectos propiamente curriculares con otros propiamente lúdicos, sociales, culturales y de ocio. En definitiva, con este trabajo buscamos llevar el teatro a las aulas de lengua castellana y literatura.

Referencias bibliográficas

- ALMENA, F.; BUTIÑÁ, J. (2002). *El teatro como recurso educativo*. Madrid: UNED.
- CUTILLAS, V. (2006). *La enseñanza de la dramatización y el teatro. Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.
- GÓMEZ MARTÍN, F. (2002). *Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- MARTÍN VEGAS, A.R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- ONIEVA, J.L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, J. (2011). *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Barcelona: Ediciones Erasmus.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo xx*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ GALLEGU, M. (2007): «La programación didáctica en educación primaria y secundaria». En: NAVARRO, R. (coord.). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias* (pp. 239-278). Madrid: Dykinson.

La escritura en las áreas no lingüísticas: algunas implicaciones para la formación permanente del profesorado

Santiago Fabregat Barrios | Universidad de Jaén

Xavier Fontich Vicens | University of Exeter

La relación entre escritura y áreas curriculares no lingüísticas constituye un tema de interés en la formación continua del profesorado, desde la que se plantean distintas vías para extender el trabajo de la competencia en comunicación lingüística a todas las áreas del currículo. Se trata de un campo poco explorado aún. A este respecto, algunos trabajos subrayan la importancia de tener en cuenta las especificidades de las prácticas discursivas propias de cada área. En estas páginas, mostramos los resultados obtenidos a partir del análisis de dos entrevistas semiestructuradas a sendas docentes de ciencias naturales y de ciencias sociales en torno a la escritura y a las actividades letradas que llevan a cabo en sus clases. Los datos apuntan a la existencia de aspectos específicos de cada área que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación del profesorado para trabajar la lengua a través del currículo.

Palabras clave: pensamiento del profesorado, didáctica de la escritura, educación secundaria, formación del profesorado.

The relationship between writing and non-linguistic areas of the curriculum is a fascinating subject within teacher training and leads to assessing different ways of extending work on linguistic communication competence to all areas of the curriculum. This is still an unexplored field. In this respect, some studies stress the importance of bearing in mind the specifics of each area's discursive practices. In this paper, we present the results obtained from analysis of two semi-structured interviews: one with a social science teacher and one with a natural science teacher. The interviews were about writing and written activities carried out in their classes. The findings point to the existence of specific aspects in each area that should be taken into consideration when designing a training programme for teachers to work on language through the curriculum.

Keywords: teachers' thinking, writing didactics, secondary education, teacher training.

Le lien entre l'écriture et les aires curriculaires non linguistiques constitue un sujet digne d'intérêt au sein de la formation continue des enseignants, à partir de laquelle différentes voies s'offrent pour étendre le travail de la compétence en communication linguistique à l'ensemble des domaines du programme scolaire. Il s'agit d'un champ de travail peu exploré jusqu'à présent. A cet égard, quelques travaux soulignent l'importance de tenir compte des spécificités des pratiques discursives propres à chaque domaine. Dans ce travail, nous présentons les résultats obtenus suite à l'analyse de deux entretiens semi-dirigés réalisés à deux enseignants de

sciences naturelles et de sciences sociales autour de l'écriture et des activités lettrées qu'ils mènent pendant leurs cours. Les données mettent en évidence l'existence d'aspects spécifiques dans chaque domaine que l'on doit prendre en compte lors de la conception d'un programme de formation pour les enseignants afin de travailler la langue par le biais du programme scolaire.

Mots-clés : *réflexion des enseignants, didactique de l'écriture, enseignement secondaire, formation des professeurs.*

1. Introducción

La preocupación sobre el papel que la escritura (y, en general, las habilidades comunicativas) debe desempeñar en las áreas curriculares no lingüísticas (ANL) dista mucho de constituir un tema nuevo en el espacio de la didáctica de la lengua. Desde mediados de los años sesenta del pasado siglo, distintas propuestas de renovación, entre las que ocupa un puesto especialmente destacado el movimiento *Writing Across the Curriculum* (WAC), han insistido en la necesidad de ayudar al alumnado a familiarizarse con las convenciones que caracterizan el discurso académico y, al mismo tiempo, acercarlo a las peculiaridades discursivas propias de cada una de las materias que forman parte del currículo de primaria y secundaria.

En nuestro país, las investigaciones que subrayan la importancia de la lectura, la escritura y la oralidad a la hora de aprender e interiorizar los contenidos de las distintas áreas, incluidas las denominadas *no lingüísticas*, datan de mediados de los años noventa del pasado siglo y cuentan con exponentes muy significativos, como los trabajos de la profesora Sanmartí (1995, 1997, 1999 y 2007),¹ centrados en el ámbito específico de las ciencias. Sin embargo, ha sido a lo largo de los últimos años, a partir de la inclusión curricular de las competencias básicas,

de la popularización de los programas bilingües y del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, cuando el profesorado ha ido tomando mayor conciencia acerca del carácter transversal del lenguaje (Fabregat, 2011). En este contexto, la lengua es vista no solo como vehículo de comunicación, sino también como instrumento de construcción del conocimiento que interviene de forma decisiva en las actuaciones didácticas inscritas en el ámbito de las distintas materias. En este contexto, la lectura, la escritura y, en menor medida, la oralidad han comenzado a ganarse paulatinamente un espacio de centralidad entre las demandas formativas de los docentes del que no habían gozado en la década anterior.

A pesar de esta situación, algunos trabajos sugieren que estos planteamientos han tenido un modesto impacto en las aulas y subrayan la necesidad de aportar a los docentes puntos de referencia para transformar las prácticas. Se interrogan asimismo acerca del papel que la formación inicial y permanente del profesorado puede desempeñar a este respecto (Tolchinsky y Simó, 2001; Álvarez, 2006; Navarro y Revel Chion, 2013; Trujillo y Rubio, 2014). Parece pertinente en este punto plantearse el siguiente interrogante: ¿cómo debemos orientar la formación permanente

1. El trabajo del año 1999 está elaborado en compañía de Mercè Izquierdo y Pilar García y así aparece recogido en la bibliografía: Sanmartí, Izquierdo y García (1999).

del profesorado en relación con la mejora de la competencia comunicativa?

En el presente artículo presentamos los primeros resultados de una investigación que trata de dar respuesta a este problema, poniendo el foco de atención en un aspecto clave: el sistema de creencias y de teorías implícitas del profesorado. Como indicamos más adelante, numerosos estudios consideran que las propuestas de formación organizadas desde la Administración educativa no pueden susstraerse a los puntos de vista del profesorado sobre los problemas, las inquietudes y las incógnitas que les afectan. Así, hemos llevado a cabo una aproximación a los conceptos que dos profesoras de ESO (de ciencias naturales [CCNN] y de ciencias sociales [CCSS]) poseen acerca del trabajo lingüístico en sus respectivas áreas.

2. Marco teórico

El marco teórico en el que se inscribe el presente trabajo se sitúa en la confluencia de tres ámbitos de estudio: los conceptos y las creencias del profesorado, los géneros discursivos desarrollados en las distintas comunidades de práctica, y los modos de pensar propios de cada una de las esferas de conocimiento.

En relación con el primero de estos puntos (los conceptos y las creencias del profesorado), los estudios iniciales sobre el pensamiento del profesor se remontan a principios de los años ochenta del pasado siglo. Trabajos como los de Shavelson y Stern (1981), Clark y Peterson (1986), Connelly y Clandinin (1986), Leinhardt (1980) o Elbaz (1991) se plantean describir teorías implícitas, concepciones y saberes prácticos

del profesorado (cf. Fons, 2005: 370). Estos trabajos parten de la siguiente premisa: las actuaciones didácticas están fuertemente condicionadas por las ideas previas que cada docente posee en relación con el objeto de enseñanza y los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos objetos. En este sentido, todo docente construiría a través del tiempo su propio sistema de *teorías implícitas*, es decir, «experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en el currículo: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etcétera» (Rodrigo *et al.*, 1993: 244). Este sistema conviviría con una serie de significados aprendidos de forma explícita durante el periodo de formación.

El conocimiento de estos sistemas de teorías implícitas ha sido abordado por distintos modelos explicativos. Palou *et al.* (2000) destacan el propuesto por Woods (1996), inserto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo clasifica el conocimiento del profesor en tres componentes interrelacionados englobados bajo las siglas BAK: *beliefs* (creencias), *assumptions* (presuposiciones) y *knowledge* (conocimiento). A partir de este modelo, el grupo PLURAL² propone un modelo renovado, que incluye «no solo creencias y saberes, sino también representaciones» (Cambra *et al.*, 2007: 3), conocido como CRS. Su novedad estriba en que incide en la relación existente entre los modelos de formación del profesorado, los conocimientos de tipo teórico y la organización de la acción docente. Este modelo destaca, así, la importancia de integrar el ámbito de las CRS con la propia formación

2. Grupo de investigación PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas), del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Investigadora responsable: Margarida Cambra.

del profesorado. Desde una óptica sociocultural, el pensamiento se construye a partir de las propias experiencias y de las representaciones ya existentes, una consideración que, a menudo, se obvia en los procesos de formación del profesorado (Ballesteros *et al.*, 2001). Numerosos estudios (Milian, 1993; Serra y Caballer, 1997; Calvet, 1997; Benejam *et al.*, 2001; Canals, 2001; Madalena, 2011) inciden en la necesidad de un acompañamiento al profesor más afinado a la hora de relacionar contenidos y escritura, que tome en cuenta el desarrollo profesional del docente y sus experiencias previas.

En relación con el segundo punto (los géneros discursivos desarrollados en las distintas comunidades de práctica), la escritura se considera una herramienta poderosa a la hora de construir y de transformar el conocimiento (Be-reiter y Scardamalia, 1987). Se postula, por ello, la necesidad de escribir en todas las áreas curriculares y, al mismo tiempo, de cambiar la forma en la que profesorado y alumnado utilizan la escritura en las diferentes materias (Álvarez y García, 2011; Andueza, 2011). Este planteamiento conecta con los postulados propios del movimiento WAC, concebido como una entidad programática orientada a incrementar el pensamiento crítico de los estudiantes y sus habilidades para resolver problemas (McLeod y Maimon, 2000).³

Se ha destacado que la práctica de la escritura en todas las áreas no responde a una simple técnica de estudio u organización curricular para dotar a los alumnos de más instancias para escribir. En realidad, sus raíces conectan directamente con la noción de *género discursivo* y con la idea central de que «las diversas esferas

de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua» (Bajtin, 1979: 248). En este sentido, los géneros no resultan externos a las distintas actividades humanas, sino que forman parte de ellas y las constituyen; son cambiantes, como lo son en el tiempo las diferentes esferas de la actividad, y, a la vez, tienden a la estabilización, gracias a la existencia de propiedades discursivas recurrentes en diversos ámbitos de uso (Camps y Uribe, 2008), sin que por ello debamos identificar los géneros con distintos tipos de texto definidos por regularidades textuales específicas, sino como acciones tipificadas en respuesta a contextos sociales concretos (Miller, 1994).

Finalmente, en relación con la existencia de modos de pensar propios de cada una de las esferas de conocimiento, cabe suponer que esta circunstancia debe repercutir en las formas de trabajar la lengua en las distintas áreas del currículo. A este respecto, Bruner (1986) destaca dos modos de conceptualizar la realidad: el *pensamiento paradigmático* (o *lógico-científico*) y el *pensamiento narrativo*. La modalidad paradigmática se caracteriza por el hecho de tratar de cumplir con el ideal de un sistema matemático y formal de descripción y de explicación. Esta concepción conecta directamente, en lo que a la escritura se refiere, con la construcción de argumentaciones, con la explicación de teorías, con la presentación de informes y de trabajos que contengan un análisis preciso de determinados hechos o con la capacidad para aportar una prueba lógica que permita constatar una hipótesis previamente explicada.

Por su parte, la modalidad narrativa «se ocupa de las intenciones y de las acciones

3. Citado en Andueza (2012: 139).

humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso» (Bruner, 1986: 25) y, a diferencia de lo que ocurre en el caso de la modalidad paradigmática, su criterio de corrección no se establece a partir de la *verdad* sino de la *verosimilitud*, esto es, «los argumentos convencen de su verdad; los relatos, de su semejanza con la vida» (Bruner, 1986: 23). Esta forma de aplicar la imaginación, propia de la modalidad narrativa, produce relatos, obras dramáticas y, asimismo, crónicas históricas creíbles, en las que el criterio de verosimilitud prima, en ocasiones, por encima del de verdad.

3. Objetivo y pregunta de investigación

Partimos de la idea de que cualquier propuesta formativa dentro del campo que nos ocupa debe tomar como base el punto de vista del profesorado.⁴ Es por ello que el objetivo fundamental de nuestro trabajo es el de obtener una primera aproximación relativa a las creencias del profesorado en relación con la escritura en las áreas de ciencias de la naturaleza y de ciencias sociales en la ESO. La pregunta que nos formulamos es la siguiente: ¿cuáles son las creencias que poseen las dos docentes de ciencias naturales y de ciencias sociales entrevistadas respecto a las especificidades de los géneros discursivos escritos que trabajan en el aula?

4. Contexto y metodología de la investigación

El contexto general en el que se desarrolla esta investigación es, como ya hemos apuntado, el de

la enseñanza secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y, más particularmente, el de la puesta en marcha de una serie de planes de mejora de la competencia en comunicación lingüística (CCL) que, desde el curso escolar 2011-2012, han venido desarrollándose en el ámbito de actuación del Centro del Profesorado de Jaén (CEP de Jaén), perteneciente a la Red Andaluza de Formación, y en cuyo asesoramiento hemos tenido la oportunidad de participar.

Los dos centros que han colaborado en esta investigación, mediante la intervención como informantes de dos de sus profesoras, llevan dos cursos desarrollando estos planes de mejora de la CCL, a través de la puesta en marcha de su Proyecto Lingüístico de Centro (PLC),⁵ en el que se incluye una línea de trabajo relativa a la mejora de las competencias escritas del alumnado.

4.1. Muestra

Las profesoras que han accedido a ser grabadas en las entrevistas forman parte del equipo docente que desarrolla el PLC de su centro. Las dos presentan un perfil similar: profesionales de mediana edad con experiencia, preocupadas por la innovación docente y la mejora de sus prácticas de aula. Otros datos relativos al perfil de ambas informantes quedan recogidos en el cuadro 1 (en la página siguiente).

4.2. Instrumentos

Nuestro instrumento de recogida de datos consistió en una entrevista semiestructurada, realizada a una docente de ciencias de la naturaleza (CCNN) y a otra de ciencias sociales (CCSS), ambas profesoras de ESO. La entrevista se

4. A este respecto, hemos explorado, asimismo, los géneros discursivos presentes en el currículo prescriptivo de ambas materias. Se trata de un aspecto complementario de interés que no incluimos en el presente artículo por razones de espacio.

5. Para profundizar en el concepto de PLC al que nos referimos en estas páginas, pueden consultarse los trabajos de Trujillo (2010) y Fabregat y Gómez (2011).

Cuadro 1. Datos generales de las informantes

Datos	Informante 1	Informante 2
Titulación universitaria	Licenciatura en Ciencias Biológicas.	Licenciatura en Filosofía y Letras: Geografía e Historia.
Asignaturas que imparte	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la naturaleza. 3.º de ESO. • Biología-Geología. 4.º de ESO. • Ciencias del mundo contemporáneo. 1.º de bachillerato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del mundo contemporáneo. 4.º de ESO. • Geografía de España. 2.º de bachillerato. • Historia del arte. 2.º de bachillerato.
Años de experiencia	13 años.	16 años.
Duración total de la entrevista	40,31 minutos.	19 minutos.

realizó a partir de un guión flexible compuesto por distintos tipos de preguntas, agrupables en torno a cuatro ejes (Spradley, 1979, citado en García, 2006): preguntas sociodemográficas, preguntas descriptivas, preguntas estructurales y preguntas de contraste.

4.3. Procedimiento

Una vez grabadas y transcritas,⁶ las entrevistas fueron objeto de un primer análisis centrado en su contenido. A través de un proceso inductivo de análisis de las respuestas y de triangulación entre los dos investigadores responsables (Milian y Camps, 2006), se estableció un conjunto de tres categorías:

1. Referencias a la producción escrita, el proceso de composición y los géneros discursivos.

2. Referencias a las prácticas de escritura.
3. Referencias a la escritura desde la especificidad de las áreas.

A partir de estos ejes, llevamos a cabo un análisis contrastivo orientado a poner de manifiesto las similitudes y las diferencias declaradas en las grabaciones realizadas a ambas profesoras en relación con la escritura.

5. Resultados

Como acabamos de apuntar, del análisis de las entrevistas obtenemos resultados agrupables en dos grandes bloques: similitudes y diferencias entre las afirmaciones realizadas por las entrevistadas. Las presentamos en los cuadros 2 y 3 en las páginas siguientes.

6. Para fijar los criterios de transcripción, nos hemos guiado por Ribas y Guasch (2013): pausa corta: | / pausa media: || / pausa larga: <número de segundos> / interrupción del discurso: _ / alargamiento del sonido final de enunciado, según duración: ::: / comentarios de quien transcribe: (texto) / fragmentos incomprensibles (según duración): XXX | XXXX / PN: Informante 1, profesora de ciencias naturales / PS: Informante 2, profesora de ciencias sociales.

Cuadro 2. Principales similitudes declaradas por las informantes en relación con la escritura

Similitudes	Extractos de las entrevistas
<p>Se entiende la escritura como una actividad cognitivamente difícil, lo que explica la lentitud de los progresos por parte del alumnado.</p>	<p>[Segmento 6] PN: <i>Y es difícil es que escribir es muy difícil y con los alumnos pues una cosa muy lenta.</i></p> <p>[Segmento 7] PS: <i>[...] lo que pasa es que es muy complicado es muy complicado.</i></p>
<p>Las representaciones de las informantes sobre el proceso de composición se basan en intuiciones y no están asentadas en un modelo teórico sólido.</p>	<p>[Segmento 7] PN: <i>[...] qué quiero qué quiero yo decir de esto, hacer una especie de guion y luego ir desarrollándolo tener cuidado en que las ideas no sean todas seguidas.</i></p> <p>[Segmento 8] PS: <i>[...] antes de escribir pensar muy bien lo que : lo que va : a poner lo que quiere expresar lo que quiere decir.</i></p>
<p>Se concede especial importancia al trabajo de los géneros discursivos académicos; en particular, el resumen y el esquema.</p>	<p>[Segmento 9] PN: <i>Como ellos no saben subrayar lo : lo leemos leo en voz alta lo explico lo subrayamos [...] y ya hay algunos los más aplicados que hacen sus resúmenes.</i></p> <p>[Segmento 11] PS: <i>Por eso en nuestro Departamento exigimos cada vez que acaba una unidad didáctica que los alumnos hagan un resumen de la misma.</i></p>
<p>Las informantes comparten la idea de que escribir ayuda a aprender.</p>	<p>[Segmento 19] PN: <i>Pero un trabajo escrito como antes se hacía realmente al final el alumno se lo sabe todo.</i></p> <p>[Segmento 21] PS: <i>[...] no aprenden porque como no quieren escribir o no les gusta escribir no aprenden.</i></p>

Cuadro 3. Principales diferencias declaradas por las informantes en relación con la escritura

Profesora de ciencias de la naturaleza	Profesora de ciencias sociales
<p>Se manifiesta explícitamente la necesidad de formación complementaria para abordar el tratamiento integrado de las habilidades de comunicación en la materia.</p> <p>[Segmento 5] PN: <i>[...] que a la hora de yo corregir también porque yo no tengo las herramientas necesarias posiblemente porque yo a la hora de corregir un texto de exposición [...] le pregunto muchas veces a los de lengua.</i></p>	<p>La informante se muestra segura a la hora de orientar el trabajo de las habilidades comunicativas en su materia.</p> <p>[Segmento 5] PS: <i>Y yo me he dado cuenta que: a los alumnos si tú empiezas a enseñarles a hacer resúmenes y esquemas tú al final tendrás un resultado.</i></p>

Profesora de ciencias de la naturaleza	Profesora de ciencias sociales
<p>Se explicita la necesidad de formación específica en relación con el tratamiento de la escritura como proceso y con la evaluación de los productos.</p> <p>[Segmento 22] PN: [...] una cosa que todavía tengo que ver que me interesa mucho [...] es los :: ítem las pautas que yo les tengo que dar a mis alumnos para que ellos sepan lo que yo les voy a evaluar [...] pero a mí eso me cuesta.</p>	<p>Las concepciones sobre el proceso de composición son más sólidas, lo que se traduce en pautas sobre escritura que se ofrecen al alumnado, aunque estén muy orientadas a lo puramente formal.</p> <p>[Segmento 10] PS: Yo por ejemplo en cuarto que he organizado dos trabajos: les he dado ya te digo un guion de: cómo tiene que organizarse el trabajo: eh: qué tipo de letra hay que utilizar cómo se coloca o cómo se ubica la bibliografía que no tienen ni idea y después: el número de páginas :: todo bien organizado.</p>
<p>Mayor apego al modelo de pensamiento paradigmático-científico (Bruner, 1986).</p> <p>[Segmento 10] PN: Los diagramas los dibujos en ciencias es fundamental yo que me digan la digestión entera : escrita para mí no es tan importante a poner un diagrama que reconozca todos los órganos y que sepa lo que ocurre en cada órgano.</p> <p>[Segmento 12] PN: A mí no me gustan las definiciones (risas) [...] yo sigo con mis diagramáticas.</p>	<p>Mayor apego al modelo narrativo (Bruner, 1986), que se entiende asimismo en su vertiente más analítica.</p> <p>[Segmento 20] PS: [...] entonces cuando tú llegas a cuarto de la ESO pues tú exiges por ejemplo pues el desarrollo de una pregunta como puede ser 'Explica las fases de la Segunda Guerra Mundial'.</p> <p>[Segmento 13] PS: Porque se ha vuelto a la historia del relato a la historia de las narraciones pero no al análisis de la historia es decir poner en entredicho lo que está diciendo el autor.</p>
<p>Los géneros discursivos declarados conectan con el modelo paradigmático-científico (Bruner, 1986).</p> <p>[Segmento 10] PN: Los diagramas los dibujos en ciencias es fundamental.</p> <p>[Segmento 11] PN: Yo trabajo muchísimo con : porque yo no sabía ni que eso se llamaba así hasta que Dori (coordinadora del PLC del centro) no nos lo explicó una de las sesiones dice los textos discontinuos.</p> <p>[Segmento 12] PN: A mí no me gustan las definiciones (risas) [...] yo sigo con mis diagramáticas.</p>	<p>Los géneros discursivos declarados conectan, al menos parcialmente, con el modelo narrativo (Bruner, 1986).</p> <p>[Segmento 13] PS: Porque se ha vuelto a la historia del relato a la historia de las narraciones pero no al análisis de la historia es decir poner en entredicho lo que está diciendo el autor.</p> <p>[Segmento 14] PS: Entonces a mí lo que me gusta [...] coger dos textos referentes a un hecho histórico que sean totalmente diferentes: casi contradictorios que esté explicando un hecho histórico pero que le den cada uno pues un sentido diferente ¿no? y eso eso se ha perdido.</p>
<p>Escasa presencia en las pruebas escritas de preguntas de desarrollo.</p> <p>[Segmento 20] PN: Entonces a la hora de un texto : escrito tradicional yo les pido no tanto una pregunta de desarrollo sino más_ muchas imágenes muchas flechas mucho relacionar.</p>	<p>Presencia mayoritaria en las pruebas escritas de preguntas de desarrollo.</p> <p>[Segmento 20] PS: Son preguntas de desarrollo normalmente ponemos preguntas de desarrollo pero también ponemos preguntas de procedimientos algún mapa algún gráfico pero casi todas van orientadas a preguntas de desarrollo.</p>

6. Conclusiones

Después de analizar los segmentos obtenidos de ambas informantes, estamos en disposición de obtener una respuesta coherente a nuestra pregunta de investigación: ¿cuáles son las creencias que poseen las dos docentes de ciencias naturales y de ciencias sociales entrevistadas respecto a las especificidades de los géneros discursivos escritos que trabajan en el aula? A este respecto, observamos que, en ambos casos, se concede especial importancia al trabajo de los géneros discursivos más académicos, de carácter *supradisciplinario* (Milian, 2008), tales como el resumen y el esquema.

No obstante, existen diferencias evidentes conectadas con la forma de concebir la escritura en cada una de estas áreas, que se manifiestan en una mayor presencia de los géneros de mayor carácter expositivo y narrativo en el caso de la profesora de CCSS, frente a otros géneros más apegados al modelo de pensamiento paradigmático-científico (Bruner, 1986) en el caso de la docente de CCNN. Esta concepción de la escritura y de los géneros escritos posee su reflejo, asimismo, en el distinto papel que la composición escrita desempeña en las pruebas de evaluación de ambas asignaturas.

Otros aspectos, igualmente destacables, guardan relación con las representaciones que las dos informantes poseen en relación con el proceso de *escritura*. Ambas comparan el concepto de escritura como herramienta epistémica y son conscientes de la dificultad intrínseca de su enseñanza. Observamos, en este sentido, cierta conciencia de la necesidad de ampliar los conocimientos en

torno al proceso de composición, un aspecto destacado explícitamente por la informante de CCNN.

Estas ideas resultan coherentes con los aspectos abordados en el marco teórico de este artículo, tales como la existencia de un sistema de teorías implícitas –con distinto grado de elaboración– construido por los docentes (Rodrigo *et al.*, 1993), en este caso, en torno a la escritura en sus áreas; la presencia constatable de géneros discursivos diferenciados en función de las diferentes esferas de la actividad académica (Camps y Uribe, 2008), o la adscripción a dos modos distintos de pensar, con su consiguiente reflejo en la escritura, modalidades delimitadas por unas fronteras que no pueden entenderse de forma rígida (Bruner, 1986; Hillocks, 2005).

Por otra parte, en el terreno práctico, las conclusiones que se derivan de nuestro estudio poseen sus implicaciones directas en los procesos de formación permanente del profesorado en relación con el trabajo de la escritura en áreas no lingüísticas. Muestran que las actividades formativas dentro del contexto de planes de mejora de la competencia en comunicación lingüística deben partir, necesariamente, de las creencias que han elaborado estos docentes en relación con la escritura y, concretamente, con la singularidad de los géneros propios de sus respectivas asignaturas. Ello sugiere que debería existir una coherencia entre la especificidad de los contenidos trabajados en cada área (incluyendo los aspectos ligados a la lengua escrita) y los programas de mejora de la escritura diseñados desde las distintas instancias responsables de la formación permanente.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, T. (2006). «Didáctica de la escritura en la formación del profesorado». *Lenguaje y Textos*, núms. 23-24, pp. 47-64.
- ÁLVAREZ, T.; GARCÍA, I. (2011). «Desarrollo de competencias escritas en los diferentes niveles del sistema educativo». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 5-8.
- ANDUEZA, A. (2011). «Escribir en diversas áreas del currículo: una propuesta didáctica para la clase de ciencias». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 39-48.
- (2012). *Escribir para promover el aprendizaje significativo y la competencia discursiva en la asignatura de «Estudio y Comprensión de la Naturaleza» en octavo año básico*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- BAJTIN, M.M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BALLESTEROS, C., et al. (2001). «El pensamiento del profesor. Enseñanza de la lengua y Reforma». En: CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- BENEJAM, P., et al. (2001). «La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, pp. 57-78.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CALVET, M. (1997). «La comunicación escrita en el trabajo experimental». *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 12, pp. 63-74.
- CAMBRA, M., et al. (2007). «Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares». *Cultura y Educación*, vol. 19(2), pp. 149-163.
- CAMPS, A.; URIBE, P. (2008). «La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos». En: BARRIO, L. (coord.). *El proceso de enseñar lenguas* (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- CANALS, R. (2001). «Las capacidades lingüísticas en el aprendizaje de la geografía: una experiencia en la enseñanza secundaria obligatoria». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, pp. 41-56.
- CLARK, C.M.; PETERSON, P. (1986). «Teachers' thought process». En: WITTRUCK, M.C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan
- CONNELLY, F.; CLANDININ, J. (1986). «On narrative methods, personal philosophy, and narrative unity in the study of teaching». *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 23, pp. 293-310
- ELBAZ, F. (1991). «Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23(1), pp. 1-19.
- FABREGAT, S. (2011). «La elaboración del proyecto lingüístico de centro: una experiencia formativa compartida». En: NÚÑEZ, M.ªP.; RIENDA, J. *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 2061-2074). Madrid: SEDLL.
- FABREGAT, S.; GÓMEZ, A. (2011). «La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico de centro en secundaria». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 21-28.
- FONS, M. (2005). «Creencias, representaciones y saberes del profesorado respecto a la alfabetización inicial». En: *Actas del IX Simposio de la SEDLL* (pp. 402-411). Logroño: SEDLL.
- GARCÍA, I. (2006). «Quins són els aspectes que cal considerar en l'ús de l'entrevista en profunditat com a instrument de recerca?». *Butlletí La Recerca* [en línea]. <www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha9-cat.pdf>. [Consulta: junio 2012]
- HILLOCKS, G. (2005). «Qualitative versus quantitative research. A false dichotomy?». En: BEACH, R., et al. (eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 33-46). Cresskill: Hampton Press.

- LEINHARDT, G. (1990). «Capturing craft knowledge in teaching». *Educational Researcher*, vol. 19(2), pp. 18-25.
- MADALENA, J.I. (2011). «Llegir per comprendre la realitat social a partir de la resolució de problemes geogràfics i històrics». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 54, pp. 17-28.
- MCLEOD, S.; MAIMON, E. (2000). «Clearing the air: WAC myths and realities». *College English*, núm. 62, pp. 573-583.
- MILIAN, M. (1993). «Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 14, pp. 34-39.
- (2008). «Escribir a través del currículo: el lenguaje como instrumento transversal para el aprendizaje». En: *Temas de investigación en didáctica del lenguaje*. Valparaíso (Chile): Universidad de Valparaíso. [En *Curso de posgrado-máster en Ciencias de la Educación*]
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (2006). «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)». En: CAMPS, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 25-54). Barcelona: Graó.
- MILLER, C. (1994). «Genre as Social Action». En: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.). *Genre and the New Rhetoric* (pp. 23-42). Londres: Taylor & Francis.
- NAVARRO, F.; REVEL CHION, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- PALOU, J., et al. (2000). «Els professors de llengua: entre el desig i la realitat». En: CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M. (coords.). *Recerca y formació en didàctica de la llengua* (pp. 173-182). Barcelona: Graó.
- RIBAS, T.; GUASCH, O. (2013). «El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis». *Cultura y Educación*, vol. 25(4), pp. 441-452.
- RODRIGO, M.ªJ., RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. (eds.) (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SANMARTÍ, N. (1995). «¿Se debe enseñar lengua en la clase de ciencias?». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 43, pp. 5-11.
- (1997). «Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias». *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 12, pp. 51-62.
- (2007). «Hablar, leer y escribir para aprender ciencias». En: ÁLVAREZ, T.; MARTÍNEZ, P. *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SANMARTÍ, N.; IZQUIERDO, M.; GARCÍA, P. (1999). «Hablar y escribir: una condición necesaria para aprender ciencias». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 281, pp. 54-58.
- SERRA, R.; CABALLER, M.J. (1997). «El profesor de ciencias también es profesor de lengua». *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 12, pp. 43-50.
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. (1981). «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior». *Review of Educational Research*, núm. 51, pp. 455-498.
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- TRUJILLO, F. (2010). «La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 35-40.
- TRUJILLO, F.; RUBIO, R. (2014). «El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos». *Lenguaje y Textos*, núm. 39, pp. 29-37.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio

Xavier Mínguez | Universitat de València

La definición de literatura infantil y juvenil (LIJ) es una línea de investigación en sí misma. A pesar de la juventud de la disciplina, ha generado una gran cantidad de reflexiones tanto desde el ámbito académico como desde la cultura en general. Pero, ¿cuáles son las dificultades que supone enfrentarse con este fenómeno relativamente reciente? Es importante agrupar las diferentes problemáticas que aparecen al afrontar la definición de la LIJ y tratar de dar una salida que ayude a sistematizar el estudio y a poder profundizar en las características particulares de esta literatura.

Desde nuestro punto de vista, estos problemas se resumen en cuatro: la diferenciación entre la tesis liberal y la dirigista, el lector modelo y la apropiación del lector, el doble receptor y la cuestión de los mediadores y, finalmente, la problemática de la tradición literaria y la cuestión de la paraliteratura. Tras descartar algunas de las líneas que han configurado la teoría de la LIJ en el Estado español, proponemos una definición algo más restrictiva y la distinción entre literatura infantil y juvenil y ámbitos de estudio de la literatura infantil y juvenil. Distinción que, pensamos, ayudará a ordenar algunos de los estudios que se enmarcan en esta etiqueta.

Palabras clave: *definición LIJ, educación literaria, mediadores, animación, literatura tradicional.*

The definition of children's and young adults' literature is a research line in itself. Although the discipline is relatively young, it has generated a large number of ideas from the academic world and the world of culture. But which obstacles does a researcher come across when confronting this recent phenomenon? It is important to gather together all the problems that appear when a researcher faces the issue of defining children's and young adults' literature and to give some solutions in order to systematise study and to take a deeper look at the particular characteristics of this kind of literature.

We believe these problems can be reduced to four: the difference between the liberal and interventionist approaches; the model reader and the appropriating reader; the double receiver and the issue of mediators; and, finally, the issue of the literary tradition and paraliterature. We suggest a more restrictive definition than other Spanish definitions and also make a distinction between children's literature and children's literature study areas. We think this distinction will help guide research carried out under this label.

Keywords: *definition of children's and young adults' literature, education, mediators, animation, traditional literature.*

La définition de la littérature pour la jeunesse est une ligne de recherche en soi. Bien que la discipline soit relativement jeune, elle a généré un grand nombre de réflexions tant dans le monde académique que dans celui de la culture. Mais quel sont les obstacles auxquels les chercheurs sont confrontés concernant ce phénomène relativement récent?

Il est important de rassembler les différentes problématiques qui apparaissent quand il est question de définir la Littérature pour la jeunesse et d'apporter une solution afin de systématiser l'étude et d'affiner les caractéristiques particulières de ce genre de littérature.

Ces problèmes peuvent être réduits à quatre : la différenciation entre la thèse libérale et l'interventionniste, le lecteur modèle et l'appropriation du lecteur, le double récepteur et le problème des médiateurs et, enfin, le problème de la tradition littéraire et la paralittérature. Nous proposons une définition plus restrictive que celles qui ont configuré la théorie de la Littérature pour la jeunesse en Espagne et nous faisons aussi une distinction entre la Littérature pour la jeunesse et les domaines d'étude de la littérature pour la jeunesse. Nous pensons que cette distinction contribuera à mener des recherches faites sous cette étiquette.

Mots-clés : *définition littérature jeunesse, éducation, médiateurs, animation, littérature traditionnelle.*

Las características de la LJ convierten su misma definición en un auténtico caballo de batalla. Esta indefinición afecta no solo al debate ontológico sobre la disciplina, sino también a la aplicación a corpus de materiales. La ambigüedad que rodea a menudo la definición, y en consecuencia, la delimitación de lo que es y no es LJ, dificulta el consenso sobre lo que entra dentro de la disciplina. En nuestro país, las definiciones más consolidadas son sin duda la de Cervera (1992) y la de Rubió (1925) pasada por el tamiz de Rovira (1984). Ambas, a nuestro parecer, dejan demasiados problemas sin resolver, problemas que surgen de manera recurrente cada vez que nos enfrentamos con el afianzamiento de la disciplina.

Así, en este artículo nos proponemos analizar las razones por las cuales la definición de LJ resulta tan compleja. Hemos agrupado en cuatro los posibles debates: la diferenciación entre la tesis liberal y la dirigista, el lector modelo y la apropiación del lector, el doble receptor y la cuestión de los mediadores y, finalmente, la problemática de la tradición literaria y la cuestión de la paraliteratura. A causa de su extensión, deberemos obviar el debate entre los conceptos de *niño construido* y *niño constructivo* (o la presencia del adulto en la LJ) de

Nodelman, Rudd, Leisnek-Oberstein, Nikolajeva y otros, que nos parece de gran interés a pesar de que en nuestro país no haya tenido mucho eco (Taberner, 2013).¹ Repasaremos, pues, los cuatro debates que hemos mencionado y trataremos de ofrecer una solución que, aunque no cierre la polémica, ya que esta es intrínseca a la discusión científica, sí que puede dar un marco en el cual movernos con más coherencia.

1. Entre la libertad de elección y el determinismo

A pesar de la aparente banalidad de la postura que defiende la no existencia de la LJ, esta aparece cíclicamente en medios de comunicación y en declaraciones de autores; incluso, paradójicamente, de autores de LJ. Coincidimos plenamente con lo que afirmaba el profesor Sánchez Corral (1995) respecto al hecho de que es un debate aún necesario, no solo porque no resulta conveniente «aceptar indiscriminadamente la competencia estética de los textos escritos para niños», sino también porque «implica renunciar de antemano a la productividad investigadora y a la necesaria hermenéutica teórica de aquellas hipótesis que podrían derivarse de la persistencia de la pregunta «¿existe la literatura infantil?»».

1. Para un repaso general de esta polémica, recomendamos Chapleau (2005).

Las primeras polémicas registradas en nuestro país nacieron con lo que se llamó la *tesis liberal* frente a la *tesis dirigista* (Cervera, 1992). Según la tesis liberal, la literatura infantil simplemente no existe; debe ser integrada en la literatura en general, ya que su etiquetado supone una compartimentación que es ajena al mismo concepto de *literatura*. La literatura es una y debe estar abierta a todo tipo de lectores. Incluiríamos aquí las famosas declaraciones de Croce (1947), Sánchez Ferlosio (1972), Carandell (1977) y Rico (1986).

La postura de Croce parte de una postura elitista que niega a la infancia el derecho a acceder al arte tan solo por el hecho de estar aún en formación y no poder comprender el significado total de los textos. También acaba con una afirmación contundente:

En cualquier caso, si los niños pueden disfrutar de una obra de arte puro, esta no se habrá creado para ellos, sino para todos, y por eso no pertenecerá a la literatura «para niños». (Croce, 1947: 20)

Es esta una afirmación que hemos escuchado en numerosas ocasiones en una forma más coloquial y que equivale al silogismo: si una obra para niños gusta a los adultos, entonces ya no es para niños.

Sánchez Ferlosio tan solo dedicaba dos líneas, en el prólogo de la traducción de *Las aventuras de Pinocho* (tal vez las dos líneas más citadas de la historia de los prólogos), a la denostación de la LJJ:

Si no puede existir (la literatura infantil), pues que no exista; no hay sino que regocijarse de que no exista algo cuya existencia es solo posible en la degradación. (Sánchez Ferlosio, 1972: 6)

Algunas de estas declaraciones, como la de Carandell (1977): «La literatura infantil o es una

aberración o no existe», responden más bien al argumento con que prosigue su famoso artículo, donde asevera: «Hay que luchar en el campo literario por la descolonización del niño». El autor defiende que la etiqueta priva a los niños de lecturas de adultos, y viceversa. De esta manera, lo que defiende es más bien dignificar las necesidades literarias de la infancia, no negarle su propia literatura. El problema de esta propuesta es que mostrar a la infancia la literatura (para que individualmente y libremente escoja) resulta francamente ingenuo. Un lector en formación no está en condiciones de comprender todo tipo de texto, y tanto el aprendizaje de la lectoescritura como la educación literaria precisan de una gradación adecuada.

La única declaración sostenida con rigor es la de Rico (1986), aunque esta autora, en realidad, lo que condena son más bien las prácticas editoriales que censuran los textos poco apropiados para niños: terror, violencia, etc. Según Rico, bajo la preocupación por la lectura, lo que hay es un intento, nuevamente, de manipulación. A nuestro parecer se confunden nuevamente los términos, ya que un fenómeno tan consolidado como la LJJ no puede existir o no porque las políticas editoriales gusten o no. La literatura para adultos también está sujeta a determinadas servidumbres, que en ningún momento hacen pensar que no exista.

Así pues, podemos distinguir dos posturas que se entrecruzan. Por una parte, una estético-esencialista que distingue entre la Literatura con mayúsculas y el resto de las producciones, que difícilmente se puede llamar *literatura* porque no llega al nivel de calidad que se otorga a estas obras. Esta postura se liga con el debate del canon como aparece en Sullà (1998) y Minguéz (2012). Por otro lado, encontramos una

postura liberadora del niño que pugna por dignificar la literatura que consume este sector de la población, postura que compartimos plenamente pero que no está reñida con su existencia. Es decir, si bien aceptamos que la negación en el caso de Rico y Carandell apunta más a la dignificación y liberación del niño, desde un punto de vista teórico, la necesidad de una etiqueta que englobe toda la producción que comparte rasgos formales, sociales, pedagógicos y comerciales es indispensable.

La existencia de la LIJ es indiscutible y muy rentable para la investigación, tanto para su clasificación como para su definición en términos de fenómeno social y económico y también literario, como defendía Cervera (1992: 9). También Hunt (1991) defiende que los libros tienen y han tenido una gran influencia social y educativa: son importantes tanto políticamente como comercialmente. Desde el punto de vista histórico han supuesto una contribución valiosa a la historia social, literaria y bibliográfica. Tal como sugiere este autor, la LIJ tiene una relación ambidireccional con la literatura en general, a la que nutre y de la que se nutre a través de diferentes vías: el intertexto recurrente de la narrativa de tradición oral, los clásicos de la LIJ o la innovación estética que aporta, en especial, el álbum ilustrado.

Por último, añadir que estas teorías que niegan la existencia de la LIJ no han sido defendidas por ninguna figura de peso dentro de la academia y no cuentan con ninguna argumentación más allá de lo que ya se ha expuesto (Colomer, 1998; Borda, 2002). El hecho de que aparezcan cíclicamente en los trabajos sobre la disciplina tiene más que ver con su peso social que con su fuerza crítica. Por esta razón, tendría más sentido dejar la respuesta a estas dudas en el terreno de la divulgación que no en el de la

investigación, en vista de que teorías como la de los polisistemas de Even-Zohar o la definición de *campo literario* de Bourdieu justifican con creces la inclusión de la LIJ en los estudios literarios.

Ante la tesis liberal se opuso en su día la tesis dirigista, que propugna, según Cervera (1992), la especificidad de la literatura infantil y la necesidad del papel mediador del adulto. Esta postura, de entrada asumible, enlaza con una polémica importante: la de los criterios de selección de los libros para la infancia. Colomer (1998) desarrolla esta polémica, presente sobre todo en los países anglófonos, entre los llamados *book people* y los *children's people*. Los *book people* representarían a los autores preocupados por priorizar los valores literarios, el texto sobre el lector. Por otra parte, los *children's people* representan a los sectores acostumbrados a tratar con los niños y preocupados principalmente por su desarrollo psicológico. Este debate se dio más o menos por zanjado con el artículo de Hollindale (1992) sobre ideología y LIJ. Para este autor, una visión excesivamente elitista en la selección de libros puede dar lugar a una postura abiertamente reaccionaria, mientras que la visión contraria puede llevar a prescindir de la literatura para usar textos que propaguen los valores propios de una cultura en un momento determinado. Como en el caso de la tesis liberal, la problemática real, más que académica, es social, aunque continúa mediatizando la crítica en algunos aspectos.

La LIJ, por dirigirse a un sector de población en formación, tiene siempre un componente educativo. Coincidimos, pues, con Cervera (1992: 15) en que «las dificultades surgen del grado de dirigismo y de quien lo ejerza, pues lógicamente toda literatura dirigida puede ser manipulada».

2. La literatura ganada frente al lector modelo

Otro problema que supone la definición de LIJ ha sido la cuestión de las obras que cabe considerar que se adecúan perfectamente a esta definición. Para este asunto, es imprescindible acudir a la definición de Eco de *lector modelo* y a las teorías de la recepción de Iser y Jauss, pero quedaría por resolver el asunto de la llamada *literatura ganada* y si esta se incluye o no en la definición.

Cervera (1992: 18) hablaba de la literatura ganada en estos términos:

En esta literatura se engloban todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron, o los adultos se las destinaron, previa adaptación o no. Aquí cabe incluir todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances o canciones utilizados en sus juegos, una porción nada despreciable de la novelística juvenil, etc.

De esta manera, Cervera da entrada en la LIJ a multitud de obras que no fueron escritas para niños pero que, de una manera u otra, han acabado dentro de las colecciones clásicas de este género. O dicho de otra manera, decir que *Robinson Crusoe* era un libro para jóvenes en el siglo XVIII hubiera sido una monstruosidad, pero en estos momentos resulta natural. Así podríamos seguir con otras, como *Los viajes de Gulliver* o las novelas de aventuras del siglo XIX. Habría que ver, sin embargo, cuál es el estatus de este tipo de obras pasados los siglos, ya que resulta francamente difícil encontrar ediciones íntegras en colecciones para niños y jóvenes. En libros como estos, más que de una apropiación de la obra, podríamos hablar de una apropiación de la *trama*, desnuda de los componentes que los hacen clásicos universales.

Se podría aducir que un joven del siglo XXI aún puede acercarse a estas obras, leerlas y disfrutar del significado en mayor o menor medida, dependiendo de su competencia lingüística, y es cierto. A lo que nos referimos es, si estas obras fueron creadas con una intención literaria, pero sobre todo con una intención social determinada que no tenía en cuenta ni los gustos ni los intereses de los niños y jóvenes, ¿hasta qué punto podemos considerarlas literatura infantil y juvenil? Es lo que opina O'Sullivan (2004) cuando afirma que, más que las obras, lo que gusta a los niños y jóvenes son sus adaptaciones. Es necesario algo más que el hecho de que un determinado público consuma una obra literaria para encasillarla en un género determinado. En todo caso diríamos que estos materiales son susceptibles de una lectura por parte de niños y jóvenes.

Merece atención a parte la literatura de tradición oral, ya que aquí se mezclan obras que sí han sido concebidas expresamente para niños con obras que estaban pensadas para un público general. *Caperucita roja* contiene elementos que obvian a su lector modelo, pero si entramos en obras más complejas, como muchos cuentos recopilados por los hermanos Grimm, vemos que, además de mostrar realidades propias de la vida adulta, no incluyen elementos que puedan hacer pensar en un lector niño –al margen de que un lector niño pueda o no acercarse a estas obras– (Alcantud, 2012). También Lluch (2000) pone en entredicho la apropiación de la narrativa oral por parte de los niños y su perversión social, pues lo que nos ha llegado como propio de este público se corresponde con pocas obras que, además, coinciden con una determinada visión del mundo particularmente conservadora.

Podríamos concluir, pues, que buena parte de lo que Cervera y otros autores han llamado *literatura ganada* ha acabado siendo presa de las adaptaciones, la censura y la conversión en un *digest* que poco tiene que ver con las raíces de la literatura en sentido propio. Es evidente que la mayor parte de estas obras ha entrado a formar parte del universo de la LIJ por méritos propios al ser leídas durante el siglo XIX y buena parte del XX por jóvenes y niños. Aunque también es evidente que, durante estos periodos –sí tenemos en cuenta a García Padrino (2001)–, no existía la literatura juvenil y la infantil estaba en gestación. Desde este punto de vista, estas obras han dado una base a obras posteriores, lo que las hace constituirse como una especie de tradición literaria previa, pero no comparten los rasgos que atribuimos hoy en día a la LIJ, como el hecho de estar dirigida –y, por tanto, mediatizada– a un público en proceso de formación.

En relación con este hipotético acercamiento natural del público infantil a la literatura ganada, creemos que hay que añadir el papel del mediador, que veremos con detalle más adelante. Podemos avanzar, en todo caso, que los niños no deciden apropiarse de ninguna obra, sino que son los mediadores los que deciden dirigirles las lecturas. Aun deberíamos añadir otro dato más, como el hecho de que el proceso de la literatura ganada se detiene milagrosamente cuando la LIJ se convierte en un fenómeno económico generalizado. ¿Significa eso que los niños del siglo XX y XXI en Occidente, los más alfabetizados de la historia, aquellos con más posibilidades de acceso al libro, no han descubierto ningún ejemplar que merezca su consideración como literatura ganada?

Posiblemente, Cervera pensaba en la imposibilidad de construir una tradición literaria y

unos estudios serios sobre LIJ sin tener en cuenta todo este material. No negamos aquí la importancia de esta literatura, ni mucho menos la necesidad de su estudio, además, dentro del ámbito de estudio de la LIJ. Lo que ponemos en entredicho es su inclusión en la definición de la literatura infantil.

Otro aspecto que enturbia la definición es la confusión con su labor crítica. Cervera expone como una necesidad de la definición que sea selectora e integradora. Estas condiciones, que han sido suscritas por muchos otros autores (Sánchez Corral, 1995; Del Amo, 2003), implican:

- Que la literatura infantil es *todo aquello* que tiene un trasfondo artístico o lúdico con base lingüística.
- Que se debe exigir a la literatura infantil «su calidad literaria» (Del Amo, 2003).

La voluntad integradora se entiende, dada la juventud de la disciplina. Pero no creemos que signifique aceptar ciegamente la inclusión de *todo aquello* que tenga un trasfondo artístico o lúdico con base lingüística, ya que haría mucho más compleja la definición de LIJ, aparte de que géneros como el cómic, los dibujos animados o el llamado *juego infantil* difícilmente pueden ser adscritos al término *literatura*, por muy amplio que se considere. Dicho de otra manera, si la crítica de la LIJ aspira a que forme parte de la literatura en general (Aguilar, 2007), debe asegurar que es literatura y, en todo caso, desde una perspectiva literaria, estudiar también sus peculiaridades.

Más espinosa resulta la consideración de selectora de la definición, aún más si se considera, con Del Amo, que implica una búsqueda de calidad literaria. Una definición teórica no puede cumplir la función de crítica, es decir,

una definición no podrá jamás juzgar la calidad del objeto definido. Como mucho podrá incluir y excluir en base a los criterios que la conforman, pero la subjetividad de una valoración crítica no puede estar presente en la presunta objetividad de una definición. Entendemos que la variopinta abundancia de materiales enmarcados bajo el marchamo de LIJ hace temer por su desvirtuación, pero la teoría se debe sustentar sobre bases teóricas, no sobre consideraciones sociales. La mala calidad de un texto rotulado como «literatura infantil» no puede ser una condición de su exclusión de la definición. Será mala literatura, pero literatura al fin y al cabo. E incluso esta puede ser objeto de estudio con fines diversos: determinar cuál es la percepción social de la LIJ, la visión de la juventud, las campañas mediáticas y la infancia, etc.

3. El doble receptor y los mediadores

Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002: 29) definen *mediador* como «el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos». En este mismo texto, los autores hablan también de la conveniencia o no de que existan los mediadores, ya que «la decisión final en la elección de un libro la debe tener siempre el lector». Creemos que la existencia de los mediadores es, como hemos dicho antes, imprescindible en edades tempranas, ya que los niños no tienen libre acceso al libro, excepto en los casos en los que la familia o el aula tenga una gran biblioteca de literatura infantil. Alguien, pues, ha de poner este material al alcance de los lectores, incluso físicamente.

Tal vez en la literatura juvenil esta figura quedaría más en entredicho. El adolescente se puede acercar de manera autónoma al libro. En

las sociedades avanzadas, esta franja de población cuenta con sus propios ingresos y es también objetivo del márketing de las editoriales, que intentan captar lectores y compradores para sus productos. Sin embargo, como individuo en formación, no está tan claro que el adolescente conozca ni todos los medios, ni todas las vías de acceso a los libros. En este sentido, un joven que no contara nunca con la mediación de un adulto a la hora de escoger sus lecturas, sería presumiblemente un adulto sin una competencia literaria plena. La educación literaria, igual que cualquier otra materia, precisa de tiempo, de una gradación de la dificultad, de la presentación de retos asequibles. El mediador, pues, resulta imprescindible durante la adolescencia.

Distinguiríamos, además, entre *mediación* y *prescripción*. La primera sería el proceso a través del cual se pone en contacto el libro con el destinatario final. La segunda incluiría, además, la recomendación de tipo institucional, que suele acabar en la lectura obligatoria. Ambos roles no son excluyentes, y se da muy a menudo que un mediador se convierta en un momento dado en prescriptor, y viceversa. Ewers (2009: 28) habla de esta ambivalencia y distingue entre el *mediador neutral* y «el mediador que toma decisiones, influye e interviene de una manera formativa». Este término se acerca mucho a nuestra propuesta.

Su aportación más interesante y también polémica es la que apunta a la literatura infantil como una literatura, sobre todo, para mediadores. De hecho, hay una negociación previa entre el emisor del mensaje literario y el mediador para que este mensaje se acople «a los criterios que los mediadores han establecido en su posición de guardianes de la comunicación literaria para la infancia» (Ewers, 2009: 29).

Este carácter aparentemente perverso no lo es tanto si tenemos en cuenta al menos dos factores:

- La condición de mediador implica el contacto con la infancia y el conocimiento de los gustos, las preferencias, las capacidades, etc. de este público.
- El mediador está inmerso en una red de sinergias e influencias sociales que, según Bassa (1995), supera los actores individuales. Es decir, el docente que toma una decisión respecto a un libro de lectura lo hace en tanto que dentro de un sistema educativo, de unas líneas editoriales, de un colectivo, etc.

En todo caso, es una característica que hay que tener en cuenta al hacer una definición de LIJ.

4. LIJ y paraliteratura

La LIJ ha sido tildada en muchas ocasiones de paraliteratura. Este prefijo quiere señalar que este tipo de literatura configura un sistema paralelo con rasgos propios de la literatura, pero también con una serie de clichés que la hacen previsible y no merecedora de una crítica individualizada, sino más bien de una visión global como literatura de consumo más cercana al producto comercial que a la obra artística.

Lluch (1996), siguiendo a Couégnas (1992), caracteriza la paraliteratura partiendo, en primer lugar, de los paratextos (paratextos llamativos frente a presentación sobria de la literatura canónica, títulos que apelan a la emotividad, etc.). Los paratextos de la paraliteratura tratan de ayudar al lector a hacer inferencias sobre lo que encontrará en el interior. En el nivel discursivo, según Lluch (1996: 47):

[...] se retoman incansablemente los mismos procedimientos, los mismos lugares y decorados, repetidas

situaciones dramáticas o personajes, sin ninguna posición de distancia irónica o paródica susceptible de atraer la reflexión crítica del lector.

Con la paraliteratura, la ilusión referencial es un objetivo prioritario, con lo cual se difumina el acto de lectura. Este acto es más un proceso de decodificación que no una construcción compartida, porque todo lo que aparece es significado. No existe la lectura alternativa, solo la interpretación que viene dada por el autor (o por el agente editor) desde la colección. Se cae, pues, en el cliché, el discurso directo y un vocabulario claro, no especializado. Respecto a los personajes, se ajustan a los roles alegóricos, de manera que se los adscribe con facilidad a unas funciones predeterminadas.

A nuestro parecer, el hecho de que la LIJ tenga mucho que ver con la paraliteratura no significa que toda la producción se pueda incluir en esta definición, cosa que explicaría en parte la cautela de Lluch. Si, como decíamos antes, la LIJ está inmersa en una lógica de producción que depende de agencias educativas a las que, de alguna manera, rinde cuentas, es de esperar que exista esta literatura estereotipada, más atenta a cumplir con las expectativas de las agencias educativas que a la búsqueda de una obra artística entendida de la manera tradicional. También es cierto que, al ser esta franja de edad especialmente vulnerable a los mensajes mediáticos y a causa de su escasa competencia literaria, es fácil que haya toda una línea de productos editoriales de masas que son fáciles de colocar en las estanterías de niños y jóvenes sensibles a las modas.

Lluch cita un esquema que Rudd utiliza para estudiar la literatura de Enid Blyton y que trata de oponer la paraliteratura a la literatura canónica (cuadro 1).

Cuadro 1. Características propias de la literatura canónica frente a la paraliteratura

Paraliteratura	Literatura canónica
<ul style="list-style-type: none"> • Estilo secundario. • Discurso lineal. • Historia adaptable. • Autor presente. • Lectura rápida y afectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo supremo. • Discurso temáticamente integrado. • Historia única. • Autor ausente. • Lectura lenta e intelectual.

Aunque este esquema parezca de fácil aplicación, en realidad no lo es, ya que incluye valoraciones que tienen que ver con el problema del canon, pero también con los rasgos que hacen de una obra una obra única. Las obras clásicas, por ejemplo, se incluyen sin problemas en la columna de la derecha, pero resulta mucho más complejo incluir obras actuales que, por su éxito, se han convertido en *best-sellers* aunque también han merecido la aclamación de la crítica. Es el caso de los premios Nobel, que se enmarcan en un proceso de comercialización nada más conocerse; u obras como *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, a la que siguió su versión cinematográfica; las conocidas *Apostillas...*, etc. El caso es que, de todos los rasgos que Couégnas (1992) cita como propios de la paraliteratura, encontramos con facilidad ejemplos de obras de literatura infantil y juvenil que se escapan de la etiqueta.

Creemos que la LIJ participa de los vaivenes de la consideración de la literatura por las instituciones en las mismas condiciones que la literatura para adultos y sufre de los mismos aciertos y errores. Se sitúa en un terreno fronterizo en el que se encuentran obras creadas con la ambición de ser únicas y de entrar sin tapujos en la definición de Literatura en mayúsculas, obras que buscan la calidad literaria, pero cediendo a la presión de agentes externos

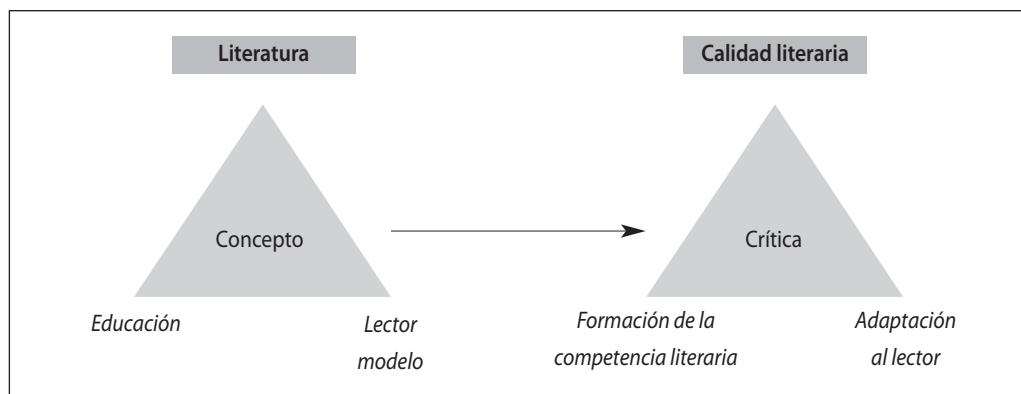
(ya sean los educativos, ya sean los de mercado), y obras plenamente identificadas con la marca *paraliteratura* que no tienen más ambición que la de cumplir con un lector fiel y poco exigente desde el punto de vista, sobre todo, estilístico.

5. Definición y ámbitos de estudio

Así pues, vistos los problemas que supone la definición de LIJ, parece obvio que cualquier definición debe tener en cuenta tres ejes que aparecen en todas las consideraciones:

1. Un eje literario. La definición deberá partir de su consideración como literatura y este será el eje imprescindible e innegable.
2. Un eje relacionado con el lector modelo. La definición deberá tener en cuenta que las obras incluidas han sido pensadas para un público que va de 0 a 18 años.
3. Un eje educativo. La definición deberá tener en cuenta que la LIJ va dirigida a un público en formación, por lo que incluirá (casi de manera generalizada) un sentido educativo, al menos, en el sentido de la educación literaria que conlleva la lectura.

Podríamos expresarlo con el triángulo del cuadro 2 (en la página siguiente), que se correspondería con uno similar aplicado a la crítica literaria del libro para niños y jóvenes.

Cuadro 2. Ejes que hay que tener en cuenta para la definición de LIJ

Nuestra definición provisional de LIJ, pues, ignora la posibilidad de no existencia, excluye la literatura ganada y otros géneros que no puedan ser considerados literatura o que no puedan ser considerados literatura para niños y también excluye la consideración de paraliteratura de manera generalizada. Por otra parte, privilegia su carácter literario, intenta dar su valor adecuado al componente educativo y su adecuación a las edades a las que va dirigida. Podríamos resumirla como hicimos en Mínguez (2012: 104): la literatura infantil y juvenil es la rama de la literatura de creación específicamente dirigida a niños y jóvenes un público en formación que necesita la adecuación del lenguaje y del resto de los recursos literarios para facilitar la comprensión y que contribuye a su educación literaria.

Somos conscientes de que, con una definición tan restrictiva, muchas de las obras que se han venido estudiando bajo la etiqueta

de LIJ quedarían excluidas. Es por eso que queremos también proponer el concepto de *ámbitos de estudio de la literatura infantil y juvenil*. Estos ámbitos estarían constituidos, por una parte, por las obras fronterizas de las que hemos hablado: la paraliteratura y la literatura de tradición oral. Por otra parte, por aquellos campos de la creación artística de base literaria que beben y se nutren de la LIJ y en los cuales la aplicación de la metodología de la disciplina resulta muy apropiada. Se trataría de géneros como el álbum ilustrado, el cómic o la animación.

Visto así, nuestra definición también es selectora e integradora, pero trata de poner un poco de orden en el material que se incluye en la disciplina. Al fin y al cabo, en palabras de Hunt (1991: 42):

Las definiciones están controladas por su propósito. Por tanto, no puede haber una sola definición de literatura infantil.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, C. (2007). «Crítica y LIJ». *Lenguaje y Textos*, núm. 26. pp. 171-193.
- ALCANTUD, M. (2012). *Villains by the Book: Violence and its Perpetrators in Grimm's Tales*. Saabrücken: Lambert Academic Publishing.
- AMO, J.M. DEL (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.
- BASSA, R. (1995). *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa: Bases per a una anàlisi socio-educativa...* Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- BORDA, M.ªI. (2002). *Literatura infantil y juvenil: teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CARANDELL, J.M., (1977). «Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 32, supl. 7, pp. 20-25.
- CERRILLO, P.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CHAPLEAU, S. (2005). «Children's Literature, Issues of Definition: The "Why?" and "Why not?" of Criticism». *L'esprit createur*, núm. 4.
- COLOMER, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- COUÉGNAS, D. (1992). *Introduction a la paralitterature*. París: Seuil.
- CROCE, B. (1947): *Breviario de estética*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- EWERS, H.-H. (2009). *Fundamentals Concepts of Children's Literature Research. Literary and Sociological Approaches*. Londres / Nueva York: Routledge.
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). *Así pasaron muchos años: En torno a la literatura infantil española*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- HOLLINDALE, P. (1992). «Ideology and the children's book». En: HUNT, P. (ed.). *Literature for Children: Contemporary criticism*. Londres / Nueva York: Routledge.
- HUNT, P. (1991). *Criticism, theory and children's literature*. Oxford: Basil Blackwell.
- LLUCH, G. (1996). «La literatura de adolescentes: la psicoliteratura». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 9.
- (2000). *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Alzira: Bromera.
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2012). «Una definición de LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura». *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil (AILU)*, núm. 10.
- O'SULLIVAN, E. (2004). «Internationalism, the universal child and the world of children's literature» En: HUNT, P. (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Routledge.
- RICO, L. (1986). *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*. Madrid: Alhambra.
- ROVIRA, T. (1984). «La literatura infantil i juvenil». En: RIQUER, M.; COMAS, A.; MOLAS, J. *Enciclopèdia de la Literatura Catalana*. Barcelona: Ariel.
- RUBIÓ, J. (1925). «Els llibres per a infants». *Revista dels Llibres*, núm. 89.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1972). «Prólogo». En: COLLODI, C. *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza.
- SULLÀ, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco-Libros.
- TABERNERO, R. (2013). «El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir». *Lenguaje y Textos*, núm. 38 pp.47-56.

A virtuous circle for expert readers' development in Primary Education: a proposal

Antonio Jurado Navas, Rosa Muñoz Luna, Isabel Carretero Guzmán | Universidad de Málaga

La lectura es una actividad extremadamente compleja en la que intervienen procesos tanto cognitivos como conductuales. El asignar un significado específico a un conjunto de palabras requiere un alto grado de especialización, que los niños deben practicar desde el comienzo de su infancia. Hoy en día, la falta de tiempo es una de las principales causas de la ausencia de un espacio apropiado y de calidad para la lectura. En este artículo, se identifica a la familia como el principal promotor de la lectura de placer. La familia debe cooperar con la escuela, donde los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar sus destrezas lectoras a través de actividades individuales y grupales, tal y como sugerimos aquí.

Palabras clave: virtuoso, círculo, lectura, familia, escuela, actividades.

Reading is an extremely complex process in which both cognitive and behavioural processes interact; the assignment of meaning to a written string of words requires a high degree of specialisation that children must practise from their early childhood. Nowadays, a lack of time is one of the main causes for the absence of spaces and quality time for reading. In this paper, we identify the family as the main extensive reading promoter. The family should cooperate with the school, where students have the chance of developing their reading skills through individual and group activities, as we suggest in this paper.

Keywords: virtuous; circle; reading; family; school; activities.

La lecture est une activité extrêmement complexe qui implique à la fois des processus cognitifs et comportementaux. L'attribution d'une signification particulière à un ensemble de mots nécessite un haut degré de spécialisation que les enfants doivent pratiquer depuis le début de leur enfance. Actuellement, le manque de temps est une cause majeure de l'absence d'espace approprié et de qualité pour la lecture. Dans cet article, la famille est identifiée comme le principal promoteur du plaisir de la lecture. La famille doit coopérer avec l'école, où les élèves ont la possibilité de développer leurs compétences en lecture grâce à des activités individuelles et de groupe, comme suggéré ici.

Mots-clés : cercle vertueux, lecture, famille, école, activités.

1. Introduction

According to Anaya (2009), reading is a highly complex process which involves many cognitive processes, from the visual perception of

letters to different lexical, syntactic, semantic and textual processing, whose main aim is the assignment of meaning to a written text. Furthermore, reading also involves a process of

construction, as the new items featuring a text are combined with the reader's prior knowledge related to their interaction with the environment (Czech *et al.*, 1998), which enables them to integrate and understand the new information presented to them. Therefore, something that might, a priori, seem obvious and natural may actually involve a complex process that requires a high degree of concentration, given the number of skills that operate during the action of reading.

A pleasant home environment, distinguished by strong emotional ties between family members, can encourage all kinds of learning in early childhood and therefore plays a key role in identifying the family as the main extensive reading promoter. Under these conditions, it is possible to motivate students accordingly by promoting a virtuous circle of learning (Butterworth, 1999). The main idea is to foster the satisfaction generated by the success in solving a specific problem, which triggers a desire to continue performing similar activities. This fact appears to be in harmony with the practice of doing a task and the satisfaction of being able to solve it. The growing achievement of this practice produces more effective learning abilities, which in turn leads to an increasing feeling of satisfaction, both external (social considerations, for example), and internal (self-esteem). These rewards are experienced as pleasant emotions which serve as a positive, motivational reinforcement that starts the cycle all over again.

2. Modern-day society and the lack of time

The hectic pace of life that characterises today's society has contributed to a sometimes dramatic decrease in the time parents spend with

their children. In many cases, parents are unable to avoid showing their stress and agitation, and their attitude does not help create a relaxing atmosphere at home, which should foster a motivating learning environment.

Work, responsibilities and excessive competition – all present in modern society – mean that insufficient attention is paid to the special demands of caring for children. In many cases, children may find themselves frustrated in their extensive search for knowledge because they do not get the desired responses from their parents. This may eventually hamper the development of various cognitive activities, including reading tasks and games.

In fact, a reduced emphasis on improving reading skills leads to a decline in academic skills (including cognitive development out of the classroom). In this regard, and with reference to the Pisa report (OECD, 2009), Spanish students are ranked below the average among the 34 countries of the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) in the areas of Science, Maths and Reading Comprehension.

Some basic problems seem to be detected, but they are not properly tackled; for example, regarding literacy, Spanish students are 12 points below the OECD average, according to the 2009 Pisa report. Despite its shortcomings and virtues, as well as its inherent limitations, the fact is that the PISA report is currently the best tool (or perhaps the least bad one) to assess the proper functioning of any educational system worldwide. The current results included in the PISA report are not very encouraging.

Although we are now in the era of communication, the huge advancements in Information and Communication Technologies (ITCs) in recent years have led to an undesirable

decrease in communication between family members. This is in direct conflict with the great interest and curiosity that children show in making discoveries and looking for solutions, even though they are sometimes hampered by their lack of experience.

Research has proven that open communication is a basic characteristic of a healthy family life. Therefore, parental implication is essential; spending time with the child is of vital importance, showing love and affection, so that the child's potential and insatiable curiosity will not be restricted, keeping in mind that the main goal for the child is to have fun, communicate and play, creating a new world that encourages children's imagination (Doman, 1970, 1989).

3. The family unit as the origin of reading habits

The quality of family relationships and learning environments has a great impact during early childhood development; it has a major influence both in preventing difficulties during the process of learning to read (Denckla & Cutting, 1999) and in enhancing reading skills (Muñoz Luna & Taillefer, 2014). Parents should foster the development of healthy habits, being aware that their own behaviour will be a model for children to observe and imitate at all times. Early experiences during the first years of life can either facilitate or impede the child's inherited potential. If parents encourage a reading environment at home, children will become aware of the importance of acquiring the habit of reading. Due to the changes in the modern world, new technologies are now part of our daily life (television, computers, tablets, game consoles, etc). The use of new technologies may have a positive influence on children,

provided that they are seen as a complement to rather than a substitute for traditional education. Parents might be concerned that their child's uncontrolled access to new technologies may lead them to lose interest in other hobbies and divert their attention away from reading activities. For this reason, we suggest encouraging other activities that help foster social interaction in young children and which may be more challenging, at least from the point of view of stimulating the habit of reading.

In 1908, Huey affirmed that promoting the benefits of reading begins at home, with parents. And certainly, research on this topic (Flood, 1977; Teale, 1981) confirms how parents' attitudes about the development of the habit of reading, the reading experiences they share with their children, the family interrelationships and the example given to their children greatly influence children's reading ability and promote their love of reading (González, 2003). Motivational and affective factors, which characterise the nuclear family, will notably influence the reading process in a positive way. Creating a literacy-rich home background fosters the development of children's reading skills.

The child, especially from birth until six years of age, can easily assimilate all information without making a conscious effort, their main goal being to have fun. Consequently, learning to read should be approached as a game that gives some positive reinforcement to the child. Parents should be able to anticipate their child's thinking and embrace the reading session and pre-reading time.

In this sense, it is of vital importance that parents take the time to promote their child's reading habits, to tell them stories, to dramatise

and act out the stories, looking for books where drawings and illustrations are centre stage. There should be no problem in telling the same stories time and time again, if the child so wishes, since they will look at different aspects of the story each time it is told. Another way to foster a child's reading skills is to leave the ending open so that the child themselves chooses an ending for the story, asks questions about the story and invents alternative imaginary stories. Parents should also be aware of their child's personal preferences by observing the interest they show in certain issues in the world around them. Accordingly, they can then get them books which are appropriate to their age and needs in accordance with their personal preferences. If possible, the child should be allowed to build their own personal library in a suitable space provided by parents (Monar, 2012, p. 68).

Furthermore, within a gaming environment, toys like Skedoodle and Telesketch were very popular some years ago, and are fondly remembered by several generations. These games allowed children to draw pictures on a screen coated with aluminium powder and styrene particles by using a metal tip (Telesketch, n.d.). These toys may be comparable to certain magnetic games and magnets, as well as to more modern technical devices, such as tablets, etc. These games can be very helpful in attracting children's attention, helping them draw the letters of the alphabet, forming syllables and short phrases that may develop the child's interest in the reading habit; child-parent interactions are always important in these activities.

Finally, many everyday life activities can provide excellent opportunities for introducing children to the habit of reading the written language. For example, leaving written messages

for family members (or for the child themselves), such as a shopping list, etc. In this way the child becomes aware of the usefulness of reading. If possible, these tasks should be performed in front of children and written notes left in a conspicuous place accessible to the children to give them direct contact.

Furthermore, if these actions are to have a positive impact within the desired virtuous circle, the child's interests should be paramount; children should never be forced to read if they do not want to.

4. School roles in the reading process

It is well known that families often create expectations about their child's reading skills. Parents are also concerned about the changes in their child's daily life when they start school. Educators should pay attention to children's individual characteristics, as they may affect the process of learning to read; each child follows a different path. Some children learn to read easily; others may struggle. Children who experience difficulties in learning to read may become anxious, which hampers learning further. If this becomes a serious issue, parents may decide to act on their own initiative. Indeed, cooperation between parents and school is key, and the family should avoid making any negative judgments about teachers in the presence of their child. If parents notice that their child might be having difficulties in learning to read, they should share their concerns with the teacher as soon as possible (especially if the child seems frustrated), so that they can give the child the right support, as well as making specific recommendations.

The teacher's task is rather complicated because it must encompass multiple factors, such

as the motivational component, the relationship between the educational assignment and students' prior knowledge, student diversity, the child's activity and their role. Taking all these factors into account, the teacher should use reading activities to foster a critical and reflective attitude to the child's environment, getting students to enjoy reading activities and thereby to understand the habit of reading as a matter of necessity. In order to achieve all these purposes, educators must be able to awaken and increase children's interest in discovering the pleasure of reading. As discussed in Anaya (2009), all these issues go from the simple to the complex, from the concrete to the abstract, from oral to written language.

Since knowledge is constructed from the child's own activity and experiences (González, 2003), the educator's task should be directed at guiding the child by providing materials and experiences that motivate the child to do reading activities. In many cases, this particular line of action can be integrated in the context of games such as dramatised readings, even using costumes and clothes to enliven stories. In the same vein, other activities such as building words from letters that appear drawn on cards, etc. should be also taken into consideration. Some other suggestions to encourage children's interest in reading, and which lead to a better understanding of written language, may include exercises with games that change a letter of a word, so that children can observe how the meaning changes. Other useful activities combine pictures and text and involve students matching a list of initially unrelated words to another list of pictures.

Other types of activities may include creating a library corner for the child, that is, a shelf designed to store student books at school. Each

week, a child plays the role of a librarian (Doman, 1970) and in this way children develop a sense of metalinguistic awareness.

We can therefore conclude that there are numerous activities available, but it is essential that teachers are highly motivated to teach children to read, because the teacher's attitude will influence students' attitude. As far as this is possible, the educator's approach should avoid monotony and encourage the development of imagination as well as the joy of reading for reading's sake, discovering other worlds and learning new concepts without any conscious effort by students. Without reading (and also without writing) there is no education, neither active nor passive, and therefore no future.

5. Conclusions

Family and school are two different but complementary cores that should encourage suitable models to promote reading by taking account of children's interests, experiences, etc. (Jurado Navas & Muñoz Luna, 2013). The family should create a stimulating environment to foster reading activities and allow children to concentrate on the reading process while at the same time enjoying reading activities as a game. The school should follow didactic methods that include ideas to develop play and metalinguistic activities to capture students' attention. Children's ultimate goal is to have fun, and that fun may act as a positive reinforcement so that children themselves will look for new activities related to reading, acquiring more and better skills and, in turn, reinforcing their positive attitude. All these issues should close the virtuous circle and at the same time enable children to develop effective communication and self-expression abilities, which will help them become skilled readers. As far as

possible, a monotonous attitude should be avoided and an active imagination should be fostered. The main concern should be to instil a passion for reading in children and to encourage them to keep up the habit of reading for pleasure.

References

- ANAYA NIETO, D. (2009). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- BUTTERWORTH, B. (1999). *What Counts. How Every Brain Is Hardwired for Math*. New York: The Free Press.
- CHECA PONCE, E.; LUQUE VILASECA, J.L.; GALEOTE MORENO, M. (1998). «El aprendizaje de la lectura». In: TRIANES TORRES, M. V.; GALLARDO CRUZ, J.A., *Psicología de la Educación y del Desarrollo* (pp. 441–465). Madrid: Pirámide.
- DENCKLA, M.B.; Cutting, L.E. (1999). «History and significance of rapid automatized naming». *Annals of Dyslexia*, núm. 49, pp. 29–42.
- DOMAN, G. J. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- (1989). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: Edaf.
- FLOOD, J. (1977). «Parental styles in reading episodes with young children». *The Reading Teacher*, núm. 30, pp. 864–867.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- HUEY, E.B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York: Macmillan.
- JURADO NAVAS, A.M.; MUÑOZ LUNA, R. (2013). «La importancia de la alimentación, el sueño y el ejercicio físico en los estudiantes». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 437.
- MONAR VAN VLIET, M. (2012). «Promoción de la lectura en el marco educativo». *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, núm. 8, pp. 67–74.
- MUÑOZ LUNA, R.; TAILLEFER DE HAYA, L. (2014). «Análisis de habilidades de lectoescritura y de hábitos de estudio en inglés como L2». *Porta Linguarum*, núm. 21.
- OECD Programme for International Student Assessment (PISA) (2009). *PISA 2009 Results*. Retrieved from <<http://www.oecd.org/edu/pisa/2009>>.
- SNOWLING, M.; HULME (2011). «Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle». *British Journal of Educational Psychology*, núm. 81(1), pp. 1–23.
- TEALE, W. (1981). «Parents reading to their children: what we know and what we need to know». *Language Arts*, núm. 58, pp. 902–912.
- Telesketch*. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved on 28 March 2013 from <http://en.wikipedia.org/wiki/Etch_A_Sketch>.

Reseñas • Reseñas • Reseñas • Reseñas

MARTOS NÚÑEZ, E.; CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M.

Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura

Madrid: Santillana/RIUL, 2013



Umberto Eco¹ advirtió hace unos años de que el ordenador nos había devuelto a la galaxia Gutenberg. Sus palabras fueron pronunciadas en un contexto en el que la absurda oposición entre lo analógico y lo digital a propósito

de la lectura estaba en su punto más álgido, tal vez como consecuencia de la popularización de los *e-readers* y de la aparición de las primeras tabletas. Un nuevo mundo necesitado de novísimas competencias se abría ante nosotros. Sin embargo, da igual que se navegue, que se redacte un correo electrónico, que se deje algún mensaje en un muro de Facebook... Sea frente a un ordenador de mesa o a través de un *smartphone*, lo cierto es que los usuarios, los internautas, siguen necesitando de la lectura para poder desenvolverse con éxito en esta moderna sociedad de la información y el conocimiento.

Sociedad en la que, además, es más que una evidencia que los llamados «nativos digitales» tienen serias dificultades para valerse, manejarse, con garantías a través de la red hipertextual. Las teorías de Prensky² sobre una supuesta generación que nacía sumergida en el océano digital y que, por tanto, era capaz de conectar con dicho entorno de manera natural y sin complicaciones se demostraron insuficientes a raíz de trabajos como los de Pisani y Piotet³ o Cassany.⁴ La oposición entre lo analógico y lo digital es artificiosa, puesto que ambos mundos son complementarios. Por mucho que se nazca rodeado de pantallas, el niño necesita aprender a leer y a escribir para poder interactuar con ellas, ser un lector competente.⁵

Se trata, pues, de hacer lectores en un contexto en el que la lectura se encuentra fragmentada, es decir, el verbo *leer* designa hoy un conjunto de prácticas diferentes,⁶ porque también hoy existen lectores muy distintos, con gustos, igualmente, muy diversificados. Desde novelas tradicionales en papel hasta textos colgados en espacios digitales como *Fanfic*,⁷ pasando por cómics, novelas gráficas, blogs de microrrelatos o webs como *Literatrónica*,⁸ materializándose así esa «convergencia de lenguajes» acuñada por Henry Jenkins,⁹ es decir, los mensajes ya no se organizan en torno al modelo

1. U. ECO y J. C. CARRIÈRE (2010), *Nadie acabará con los libros*, Barcelona, Lumen.

2. M. PRENSKY (2011), *Enseñar a nativos digitales*, Madrid, SM.

3. F. PISANI y D. PIOTET (2008), *La alquimia de las multitudes: Cómo la web está cambiando el mundo*, Barcelona, Paidós.

4. D. CASSANY (2012), *En línea: Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.

5. V. MORENO (2011), *Cómo hacer lectores competentes: Guía práctica: reflexiones y propuestas*, Navarra, Pamiela.

6. J. MARTÍN BARBERO (2005), «Los modos de leer», en Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, Bogotá, www.c3fes.net

7. www.fanfic.es

8. www.literatronica.com

9. H. JENKINS (2006), *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.

lineal del libro impreso, sino que estamos ante prácticas de lectura que se expanden a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, interactivo, etc.) y medios (televisión, cómic, web, videojuego, teatro, cine).¹⁰ Así, el enriquecimiento de medios trae consigo cambios considerables que afectan a los procesos tradicionales de lectura y escritura. Se incrementan ahora los interlocutores y los documentos; no hay filtros de calidad ni controles de autoridad suficientes que garanticen la fiabilidad, la actualidad y la objetividad de lo que se lee; en la Red todos los escritos se parecen en forma, tamaño y textura; los sistemas de escritura también se han diversificado e, igualmente, los conceptos de *autor* y *lector* adquieren nuevos significados.

El libro, además, ha perdido el carácter de centralidad del que había gozado durante la época de la imprenta, lo cual no quiere decir que en la actualidad se lea menos que en otros momentos históricos, al contrario. Hoy se escribe y se lee, posiblemente, más que nunca, aunque son lecturas y escrituras bastante alejadas de la normatividad.¹¹ No se trata, por tanto, solo de una manera distinta de concebir el acto de leer, sino que también es distinto el propio concepto de *libro*, es decir, hoy impera su carácter relacional y comunicativo integrado en algún tipo de red y con capacidad para la sincronización de experiencias y opiniones entre autores y lectores, lo que se conoce como *lectura social*.

La popularización de diferentes lenguajes y la eclosión de nuevos medios y soportes

también están ocasionando problemas de profundo calado. La cultura de la distracción de la que hablara Benjamin,¹² los postulados de Carr¹³ sobre las dificultades para una lectura concentrada, la uniformidad textual de Chartier,¹⁴ el giro visual de Rodríguez de la Flor,¹⁵ la pérdida de la formación del sujeto en Sloterdijk¹⁶ o de la experiencia en Baricco¹⁷ apuntan a un cambio de paradigma que necesita de un nuevo aparato crítico que dé respuestas contemporáneas a problemas, igualmente, contemporáneos.

La cuestión que se plantea, en consecuencia, es qué significa hoy leer en un contexto en el que las nuevas generaciones, según los últimos informes PISA,¹⁸ tienen serias dificultades para comprender lo que leen tanto en un papel como en una pantalla. Y es en esa coyuntura en la que el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (2013), coordinado por Eloy Martos Núñez y Mar Campos Fernández-Figares y publicado en consonancia por la Red Internacional de Universidades Lectoras y la editorial Santillana, adquiere un papel de máxima relevancia e, igualmente, de máxima utilidad.

El texto se abre con un valioso prefacio tripartito que justifica la necesidad de un diccionario de estas características. Tanto la primera parte («La Red Internacional de Universidades Lectoras y la naturaleza poliédrica de la lectura como contextos de esta obra») como la segunda («La lectura y la escritura en la era digital: cultura letrada y modernidad») ofrecen a los lectores una serie de claves teóricas que son las que determinan la

10. C.A. SCOLARI (2013), *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*, Barcelona, Deusto.

11. P. CERRILLO TORREMOCHA y J. SENÍS (2005), «Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?», *Revista OCNOS*, núm. 1, pp. 19-33.

12. W. BENJAMIN (2003), *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, México, Itaca.

13. N. CARR (2011), *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestra mente?*, Madrid, Taurus.

14. R. CHARTIE y G. CAVALLLO (2011), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

15. F. RODRÍGUEZ DE LA FLOR (2009), *Giro visual*, Salamanca, Delirio.

16. P. SLOTERDIJK (2000), *Normas para el parque humano*, Madrid, Siruela.

17. A. BARICCO (2008), *Los bárbaros: Ensayo sobre la mutación*, Barcelona, Anagrama.

18. F. ZAYAS (2012), *La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas*, Barcelona, Graó.

perspectiva con el que fue concebido el *Diccionario*...: los conceptos de *polifonía* y *dialogismo* de Bajtín, necesarios hoy «para entender la pluralidad de manifestaciones a las que estamos asistiendo y el juego dialógico entre las distintas concepciones, tecnologías y sectores o ámbitos implicados»; la convergencia de lenguajes y la cultura participativa de Henry Jenkins; los nuevos alfabetismos a partir de las nuevas *literacias* de José Antonio Cerdán, o cuestiones como la de la cibercultura, el fenómeno fan y la hibridación de lenguajes, entre otros. Como podrá comprobar el lector que se sumerja en la lectura de la obra, estas dos primeras partes adquieren todo su sentido dentro del marco que suponen los actuales enfoques educativos, tales como el de las competencias básicas, los nuevos alfabetismos y la literacidad crítica.

En la tercera parte del prefacio («El aparato descriptivo») se expone el método que se ha seguido para la elaboración del diccionario. Inspirado en el *Diccionario ideológico de la lengua castellana* (1942) de Julio Casares, en cuanto a su triple dimensión sinóptica, alfabética y analógica, las entradas del *Diccionario*... se organizan en torno a los cuatro dominios o macrocampos que instrumentara Aitana Martos García en su *Mapa cartográfico conceptual de la cultura escrita en el Quijote*. El primero de los campos es el de la creación o el ingenio, y abarca conceptos como *emprendimiento* y *lectura*, *empresas culturales*, *rizoma*, *comunidades locales*, *educación social*, *escritura amateur*, *fanfic* o *animación sociocultural*. En el campo de la instrucción o educación, igualmente, encontramos entradas como *alfabetización académica*, *alfabetización emocional*, *alfabetización informacional*, *ecosistemas de lectura*, *interculturalidad*, *guías de lectura*, etc. El tercero de los macrocampos es el de la conservación-preservación o

memoria, en donde podemos encontrar *archivo*, *biblioteca*, *centro de documentación en lectura y escritura*, *procesos documentales*, *publicaciones periódicas*... Finalmente, el cuarto de los campos, el de la materialidad, con entradas del tipo *edición en la nube*, *formatos de lectura*, *hipertexto*, *libro electrónico*, *libro social*, *microblogging*, *Twitter*, etc.

Todas las entradas del *Diccionario*... se estructuran según un patrón perfectamente definido. Una primera parte en la que se define el concepto; seguidamente, el análisis de este, en el que se detallan los aspectos más relevantes; en tercer lugar, sus implicaciones prácticas; los términos relacionados, a continuación, y, por último, las referencias bibliográficas.

Se cierra la obra con dos apéndices de considerable utilidad. El primero de ellos, «Cuadros sinópticos», ofrece la transposición del esquema de los cuatro macrocampos a las categorías del diccionario, lo cual resulta muy esclarecedor, puesto que ordena y sistematiza todo el corpus del *Diccionario*... «Referencias», el segundo de los apéndices, presenta una riquísima bibliografía que, con seguridad, se convertirá en una más de las herramientas indispensables de la obra para los expertos en la materia.

El *Diccionario*... ha sido concebido como una obra abierta y así lo sostienen sus coordinadores, quienes reconocen la necesidad de agregar en ediciones futuras nuevos conceptos y conexiones que en la versión actual no han podido explicitarse por diversos motivos. Como muestra de esa obra en marcha, la Red de Universidades Lectoras dispone ya del *Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura*, que, aunque todavía está en construcción, ofrece ya a los internautas una muestra considerable del trabajo realizado.

José María García Linares

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, R.; ROMERO OLIVA, M. F.
(COORDS.)

*Nuevas líneas de investigación e innovación en
la educación literaria*

Barcelona: Octaedro, 2015



El título que nos ocupa ofrece una relación de estudios realizados por docentes de diversas universidades y grupos de investigación que pretende dar respuesta a las necesidades que la educación actual, desde los niveles más básicos hasta los superiores, demanda.

A lo largo de sus 135 páginas, estructuradas en diez capítulos precedidos por una breve presentación a cargo de sus coordinadores, brinda una propuesta de formación para docentes noveles interesados en la investigación e innovación en la educación literaria, centrada en la enseñanza de la lectura como elemento fundamental para el disfrute y en la asimilación del fenómeno literario.

La apertura de esta publicación, con el artículo «Entre la universidad y la escuela: una experiencia de educación literaria», a cargo de Arbiol Solaz, Gimeno Bosch y Paulo Noguera, nos descubre la importancia de las competencias básicas en el proceso de la lectoescritura a partir de una propuesta de aula. Dicha secuenciación facilita una serie de estrategias para trabajar especialmente la competencia comunicativa y la oralidad por medio de la interacción con estudiantes de Magisterio, que actúan como mediadores y descubridores de ese mundo de goce y protagonismo que ofrece la lectura, en este caso concreto, a los más pequeños.

En «Creencias de los docentes acerca del papel de las familias en la educación lingüística y literaria en contextos de diversidad lingüística y cultural», Fons Esteve y Palou Sangrà presentan el análisis de las creencias de una profesora de educación primaria acerca del papel de las familias en la formación lingüística y literaria del alumnado multicultural y multilingüe. Tras presentar los resultados de la investigación, cierran este capítulo con una serie de conclusiones cuyo hilo conductor es la importancia de la familia dentro del proceso.

A continuación, Martínez Sánchez, docente de secundaria, nos pone sobre la pista de cómo la literatura comparada actúa como agente motivador en el proceso de acercamiento a la literatura canónica universal. En «Los otros que hay en ti: didáctica de la literatura universal», establece estrategias y tareas para abordar la problemática del canon literario en nuestras aulas. El método escogido es el de la comunidad de aprendizaje, donde el papel del docente consistirá en facilitar el acceso a la lectura y guiar al discente durante el proceso.

Cancelas y Oviña presenta, con «Aproximación a la didáctica de la lengua inglesa a través de Robison Crusoe y Gulliver», una propuesta interdisciplinar que analiza los paralelismos entre la obra de Daniel Defoe y Jonathan Swift. Justificando la elección de estas obras dentro del ámbito de la literatura infantil y juvenil, estudia las posibilidades de *Robinson Crusoe* en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a través de la experiencia que vive Viernes cuando Robinson le enseña a hablar inglés. Del mismo modo, partiendo de los textos de *Gulliver's Travels*, abre una puerta a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera haciendo lo propio a lo largo de sus viajes, especialmente en el tercero, donde el

protagonista atraviesa distintas islas en las que tendrá que afrontar la perspectiva del aprendiz de nuevas lenguas.

En el ecuador de este manual, Sanjuán Álvarez continúa la línea abierta con su tesis doctoral para reflexionar sobre la educación literaria, enfocando su investigación desde el punto de vista de la libertad del lector y su formación literaria dentro del ámbito familiar y escolar. Compartiendo experiencias de varios estudiantes universitarios, inicia una reflexión sobre qué factores motivan la consolidación del lector activo. «Leer, sentir, pensar, ser: educación literaria y libertad del lector infantil y juvenil» ofrece, así, algunas orientaciones para que los jóvenes y los adolescentes de hoy aprecien la experiencia lectora como un rasgo más en la formación de su personalidad.

Neira Piñero nos pone en la pista de enfoques actuales en la enseñanza de la lengua y la literatura. Defendiendo la consideración de la literatura juvenil como una herramienta vehicular hacia la lectura de los clásicos, propone la creación de un blog escolar para dar a conocer a futuros docentes las ventajas de este tipo de literatura. «Hablar sobre literatura en los medios digitales: el uso del blog en la formación del profesorado de secundaria» nos acerca una experiencia didáctica en una plataforma que permite una metodología activa y comunicativa. Esta favorece el intercambio de opiniones y se ajusta a diferentes niveles, con lo que se convierte en punto de encuentro para la educación literaria. Los resultados de la investigación sugieren la validez del blog como herramienta adecuada para la formación del profesorado novel, que demanda soportes formativos que vayan más allá del tiempo y el espacio presencial en el aula física.

A continuación, Ibarra Ríos y Ballester Roca, con motivo de la aparición de cambios sociológicos en el ámbito familiar, sugieren un tema aún poco explorado en la literatura infantil y juvenil, pero cada vez más presente: las adopciones internacionales. Analizan algunos ejemplos para esbozar pautas comunes a todos ellos y establecer una serie de conclusiones prácticas. «La cigüeña cruzó la frontera: las adopciones internacionales a través de la educación literaria e intercultural» se convierte así en un expositor de entrañables obras literarias que evidencian la presencia de un público específico que demanda una literatura intercultural y accesible al joven lector.

En el capítulo 8, «El *book trailer* en la promoción del libro infantil y juvenil», Taberero Sala nos introduce en el mundo del *book trailer* como forma de promoción del libro de literatura infantil y juvenil. Tras definir y ubicar el *book trailer*, describe su utilidad dentro del aula y fuera de ella. Para ello, ofrece una sucinta clasificación de sus posibles productos resultantes con varios ejemplos que es posible consultar vía Internet: presentaciones en Issuu, el *book trailer* de corte cinematográfico y el cortometraje de animación. Con todo, esta breve aportación sirve de preludeo a nuevas investigaciones que sabrán aprovechar las múltiples aplicaciones lúdicas y didácticas que esta herramienta ofrece para dar respuesta al lector de hoy, sumido en un mundo supeditado a las nuevas tecnologías.

Romero Oliva, Trigo Ibáñez y Jiménez Fernández realizan un acercamiento a la literatura juvenil de corte histórico en «Hojear la historia desde la educación literaria: un itinerario formativo para el joven lector». A partir de un repaso de los títulos clásicos que, desde el currículo escolar, pueden ser el punto de partida del joven lector que se está introduciendo en la lectura

de novelas históricas, estos autores proponen un itinerario lector que abarca el temario de 3.º de educación secundaria obligatoria y completa la experiencia lectora del adolescente desde la intertextualidad. Dicha guía contribuye, a su juicio, a la consolidación de las habilidades lectoras, resultando altamente formativa al establecer conexiones entre la literatura juvenil y la literatura canónica.

Salvador Rosa cierra este compendio con una serie de cuestiones acerca de la educación literaria y la experiencia lectora. «La educación literaria desde los autores clásicos de nuestra literatura» se presenta como una reflexión acerca de la literatura en sí misma como forma de arte expresada por medio del lenguaje humano. Surge entonces la eterna cuestión: «¿Hay que leer a los clásicos?, ¿deben ser estos objeto de lectura obligatoria en las aulas?». Para dar cabida a esta y otras tantas preguntas que van surgiendo a lo largo del capítulo, la autora sugiere nuevas alternativas para abordar el problema, entre las que destaca alterar la cronología de los textos a la inversa, partiendo de la literatura actual hasta llegar a la primitiva. De esta forma, tal vez sea posible solventar progresivamente la dificultad que entraña para el adolescente trasladarse a épocas remotas y lenguas aún no evolucionadas para disfrutar del mensaje y la experiencia lectora que ofrecen los clásicos.

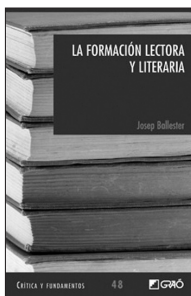
En definitiva, nos encontramos ante una colección de investigaciones y propuestas didácticas que, bajo diferentes enfoques y temáticas, permite orientar a futuros docentes, al tiempo que trata de atender a la demanda actual del profesorado experimentado que apuesta por una sólida formación literaria acorde con los tiempos que corren.

Pablo Moreno Verdulla
Universidad de Cádiz

BALLESTER ROCA, J.

La formación lectora y literaria

Barcelona: Graó, 2015



Se trata de un volumen que resume la larga trayectoria de Josep Ballester, catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, dedicada a dar clases de literatura y lengua y a inter-

venir (o dirigir) en decenas de congresos, másteres, postgrados y a participar en numerosos proyectos de investigación y en la dirección de tesis doctorales. El volumen está articulado en cuatro grandes capítulos: «El ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura», «El espacio de los estudios literarios», «La formación lectora y literaria» y «La planificación curricular para la formación literaria y lectora». Y se completa, como no podría ser de otra manera, con una extensa bibliografía actualizada de la materia.

El primer capítulo realiza un repaso del mismo concepto de *didáctica de la literatura* que discurre entre la enseñanza de las lenguas y la historia de la literatura y su relación con otras áreas de conocimiento, como la lingüística aplicada, la pedagogía y la psicología. Finaliza con un completo inventario de las funciones del profesorado de lengua y literatura, entre las que se destaca el papel del profesor como estimulador de las diversas capacidades del alumno.

El segundo capítulo («El espacio de los estudios literarios») explica el concepto de *literatura* y cómo la reflexión sobre él ha dado lugar a cuatro disciplinas que se interrelacionan en la ciencia literaria: la historia literaria, la teoría de la literatura (con un importante repaso sobre

las aportaciones de la crítica feminista), la crítica literaria y la literatura comparada. Son estas dos últimas tendencias las que a Ballester le parecen más atractivas desde la opción didáctica. Por un lado, el lector y el crítico como interpretadores del texto y, por otro, la comparación literaria como práctica eficaz para conseguir los objetivos de la didáctica de la lengua y la literatura. Se destaca, además, la importancia del corpus de textos que debe utilizarse en el aula, que agrupa desde los clásicos universales hasta los más próximos generacionalmente a los estudiantes, pasando por la literatura de masas y de diferentes culturas. El planteamiento comparativo genera un buen abanico de opciones, que incluyen la variedad de los discursos artísticos, de los diferentes lenguajes que hacen más atractiva y motivadora la aproximación literaria, lectora.

El tercer capítulo presenta el concepto central del libro, la formación lectora y literaria. Se realiza aquí un repaso de las cuestiones básicas que afectan a la enseñanza de la literatura: la competencia literaria, la dimensión didáctica de la literatura, el valor de la literatura infantil y juvenil, la formación docente, el canon, los elementos sociológicos que influyen en la lectura en la sociedad actual, el comentario de textos, etc. Asimismo se estudia la recepción del hecho literario, para acabar reflexionando sobre el hecho de leer y las estrategias para potenciar la lectura de manera natural y efectiva. Es tradicional la crítica que declara que desde la educación no se fomenta como correspondería la sensibilidad, la cultura, la imaginación, la creatividad, la ironía, la memoria y el dominio de la lengua, elementos necesarios para crear un lector competente. Y Josep Ballester trata de ayudar con sus propuestas.

En el cuarto y último capítulo, más técnico, Ballester organiza un currículo para la formación

literaria y lectora. Aquí explica el autor el modelo curricular, las competencias, los objetivos generales y específicos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación. Todos estos conceptos aparecen interrelacionados y se subraya la relevancia del eclecticismo metodológico.

Estos elementos son, en efecto, la columna vertebral de los estudios actuales de didáctica de la literatura, si bien no se olvida el autor de las fuentes metodológicas de las que procedemos. El desinterés hacia la literatura como disciplina de aprendizaje se debe, en parte, a un tratamiento poco específico en los programas educativos y se halla ligada al historicismo. Ballester, de manera continuada, se ha planteado cómo podemos enseñar literatura y cómo podemos enseñarla mejor, y con este objetivo se acerca, desde ángulos diferentes, al hecho literario: la delimitación de la disciplina, la evolución de la enseñanza de la literatura, la diversidad metodológica, la fijación de un currículo que incorpore las aportaciones del pasado y de las novedades, las diferentes propuestas de investigación y docencia en el aula. El autor se propone potenciar la lectura por placer a través del conocimiento empírico de textos diversos y la lectura mediante el estudio y la aplicación de la teoría y la crítica literarias.

La formación lectora y literaria es una compilación de elementos reflexivos y descriptivos ordenados que hacen efectivo aquello que consideramos en el mundo académico como un manual de la materia que sirve para preparar clases, situarse dentro de un subtema, resumir conceptos complejos, etc. El autor busca su lector en «los estudiantes que serán en el futuro profesores, aunque puede resultar de utilidad para la formación permanente de los docentes o de los doctorandos en educación literaria». En estas últimas décadas han aparecido una

gran cantidad de materiales que necesitaban una selección, ordenación y sistematización, y eso lo ha conseguido Josep Ballester con un resultado meritorio. Ahora bien, el volumen es también una buena recopilación de opiniones, de reflexiones, de notas al margen de los conceptos generales de didáctica de la literatura. El lector puede que busque una mayor profundización en algún aspecto (por ejemplo, la LIJ), pero como todo manual, este debe navegar entre la información general y los matices concretos.

El libro contesta a la pregunta sobre cuáles deben ser en la actualidad los objetivos de la formación lectora y literaria. Es evidente que debe de tenerse en cuenta su valor instructivo, la necesidad de interpretar una realidad y su construcción sociocultural, pero sin olvidar el placer que provoca la lectura, base para adquirir la competencia literaria.

Ballester demuestra saber responder a la necesidad de la formación de un colectivo demasíadas veces encorsetado por obligaciones editoriales tradicionales, irresponsabilidades administrativas y gubernamentales y desaliento abundante: «La formación profesional de los educadores exige tratar la adecuación de su preparación pedagógica general al campo específico de la literatura, revisar críticamente las programaciones vigentes hasta ahora y buscar el modelo de formación más apto para que puedan enseñar literatura en función de unos objetivos concretos.»

No podemos olvidar, por otra parte, que estamos ante un autor que reflexiona sobre la literatura y su enseñanza, pero que también hace literatura. Y esto es bastante destacable en nuestra cultura, más habitual en otras. Tenemos

a un escritor, un *lletraferit*, que a la vez reflexiona sobre cómo enseñar la materia de los sueños. Y esto no es casual ni menospreciable. Ballester es posiblemente el escritor valenciano en lengua catalana que practica más géneros: poesía, teatro y narraciones infantiles, ensayo académico y literario (sus últimas obras son un cruce genérico entre el dietario, la prosa de viajes, la narración metaliteraria) y narrativa para adultos. Sus textos han recibido importantes premios del ámbito lingüístico catalán y su labor docente le ha permitido construir una sólida bibliografía investigadora sobre literatura y educación literaria. Además ha sido traductor y ha sido traducido. Pero quizás lo más destacable en su carrera literaria: Ballester hace tiempo que se dedica a la literatura infantil y juvenil. Por tanto, ha hecho de teórico, pero también de practicante de un género a veces desterrado en algunos cánones literarios.

En el ámbito lingüístico catalán era conocido su libro *L'educació literària*, base de parte de este volumen, pero que inexplicablemente era olvidado frecuentemente en la bibliografía de la didáctica de la literatura. *L'educació literària* ha sido un estudio síntesis de referencia para los que nos hemos acercado a la investigación didáctica literaria. Este volumen situó a Ballester en la liga de los teóricos de esta materia –para algunos etérea– que es la didáctica de la lengua y la literatura: Camps, Cassany, Colomer, Lomas, López Valero, Martos, Mendoza, etc. De ahí que esta nueva aportación (un auténtico *work in progress*) de los trabajos de Ballester pueda facilitar su conocimiento por parte del investigador en esta disciplina.

Josep-Vicent García Raffi
Universitat de València

LENGUAJE Y TEXTOS

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES Y DE EDICIÓN

Normas de presentación

1. LENGUAJE Y TEXTOS publica dos números al año, que aparecerán en mayo y noviembre. Además, podrá publicar números extraordinarios de carácter monográfico, cuando por su temática y extensión así resulte pertinente.

Los apartados en que se estructura la revista son los siguientes:

- **Sección monográfica**, compuesta por un conjunto de artículos (entre 4 y 6) relacionados por una temática concreta y un **dosier** en el que se seleccione y comente brevemente la bibliografía más relevante en torno al tema propuesto. Para cada número, esta sección monográfica será coordinada por el/la responsable de la propuesta, previa presentación y aceptación. En esta sección tendrán prioridad las propuestas derivadas de grupos y proyectos de investigación, sin excluir otras posibles opciones. El equipo de dirección establecerá las previsiones para esta sección.
- **Propuestas de trabajo y experiencias de aula.**
- **Estudios e investigaciones.**
- **Reseñas.**
- **Convocatorias y otras informaciones.**

2. LENGUAJE Y TEXTOS admite trabajos inéditos que versen sobre temas relacionados con los ámbitos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Los trabajos pueden ser presentados en alguna de las siguientes lenguas: castellano, catalán, euskera, gallego, inglés o francés.

3. Los trabajos propuestos habrán de ser necesariamente originales e inéditos. No podrán ser trabajos ya publicados en otras revistas o libros, ni estar en proceso de revisión en otra revista.
4. Los plazos de presentación establecidos para la recepción de trabajos son el 1 de junio y el 1 de noviembre de cada año.
5. Los trabajos serán remitidos al Director de la revista, a la siguiente dirección:

elcis@uv.es

ELCiS

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri

Av. Tarongers, 4.

46022 Valencia.

6. La Secretaría de Redacción de LENGUAJE Y TEXTOS acusará recibo de los trabajos recibidos.
7. Para su admisión, los trabajos se ajustarán a las normas de edición de la revista. La Secretaría de Redacción considerará la adecuación de la propuesta a la revista y verificará el cumplimiento de los aspectos formales. En caso de originales que no respeten las normas de presentación serán devueltos a sus autores para que efectúen las modificaciones pertinentes.

8. Los trabajos aceptados, tras este primer examen de la Secretaría de Redacción, se remitirán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo. En el caso de informes sustancialmente dispares entre sí, el trabajo se remitirá, como mínimo, a otro evaluador externo y podrá ser revisado nuevamente como máximo por dos evaluadores anónimos.
9. Los criterios empleados por los evaluadores para la aceptación, rechazo o solicitud de modificación de trabajos responden a los siguientes aspectos:
 - Adecuación al ámbito de conocimiento de la DLL.
 - Originalidad: aportaciones novedosas.
 - Actualidad de los contenidos tratados.
 - Relevancia: progreso de la comunidad científica y académica.
 - Estructura: organización interna coherente de la información.
 - Competencia comunicativa del autor/es.
10. LENGUAJE Y TEXTOS cuenta con fondo bibliográfico de más de 700 artículos publicados. Es preceptiva la revisión de esta literatura para mantener la coherencia científica con la línea editorial. Debe limitarse, no obstante, y controlarse la saturación de autocitas del autor. Además, se recomienda que se consulte las revistas indexadas en el Journal Citation Reports, Scopus, MLA, ERIH y Recyt. Se valorará la cita de trabajos previos publicados en la revista respecto a la temática del artículo y la citación de contribuciones que contextualicen el estudio en el panorama internacional.
11. Los autores recibirán la notificación de su evaluación, respetando siempre el anonimato de los revisores.
12. La evaluación positiva del original para su publicación será comunicada a sus autores por la Secretaría de Redacción, así como el número en que serán editados si no tuvieran cabida en el número inmediatamente correspondiente; en su caso, también se indicarán las sugerencias o modificaciones pertinentes para su publicación.
13. El autor se compromete a efectuar los cambios indicados en un plazo no superior a 15 días desde la comunicación de éstas por parte de la Secretaría de Redacción. No podrá incluir material o texto nuevo como tampoco modificar sustancialmente el trabajo.
14. Los trabajos que sean resultado de proyectos de investigación mencionarán explícitamente los datos de la convocatoria y el organismo que lo subvenciona. También harán referencia concreta a la metodología empleada.

En el caso de investigaciones financiadas o trabajos que posean soporte institucional se deberá prescriptivamente colaborar en la promoción de la revista con la adquisición de un número mínimo de ejemplares para su difusión gratuita.
15. El autor recibirá 1 ejemplar del número en que aparezca su trabajo.
16. La publicación de trabajos en LENGUAJE Y TEXTOS no da derecho a remuneración alguna.
17. La responsabilidad del contenido de los trabajos es de sus autores, quienes deberán obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier referencia (textual o gráfica) que sea tomada de otros autores o fuentes. La revista LENGUAJE Y TEXTOS no se hace responsable de la opinión y valoraciones que expongan los autores.

Normas de edición

Los trabajos presentados se ajustarán a las siguientes normas:

1. Los trabajos, inéditos, se enviarán en tres copias en papel y el correspondiente soporte informático (Word). Sobre el disquete o CD se indicará el programa de procesamiento de textos usado.
2. El texto será enviado en formato electrónico a la dirección: *elcis@uv.es*. La versión electrónica estará formateada para PC (preferiblemente en Word).
3. Deberán remitirse simultáneamente dos archivos:
 - Presentación e identificación del trabajo.
 - Artículo.
4. En el archivo «Presentación e identificación del trabajo», el autor o autores solicitarán la evaluación de su artículo e indicarán específicamente a qué sección de la revista se dirige. La secretaría examinará su adecuación y pertinencia para el apartado citado y podrá considerarlo para otra sección si fuera necesario.

Además, en éste documento constará específicamente la declaración responsable del autor/es de la originalidad del contenido del trabajo y la confirmación de que no ha sido publicado con anterioridad, ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista.

Asimismo, los autores constatarán su aceptación de las modificaciones sugeridas por parte de los revisores para, si procede, la publicación de su trabajo.

5. La presentación del trabajo se efectuará de acuerdo con la siguiente estructura:
 - **Título:** máximo 80 caracteres.
 - **Subtítulo:** opcional y sólo en casos imprescindibles. Máximo 60 caracteres.
 - **Autor/es:** nombre y apellidos por orden de firma.
 - **Filiación profesional e institucional:** institución en la que desempeña su tarea profesional. En el caso de centros universitarios, se especificará el departamento y la facultad.
 - **Perfil académico y profesional:** máximo 10 líneas.
 - **Dirección de contacto:** en el caso de trabajos compartidos, se especificará claramente a qué persona debe dirigirse la Secretaría de Redacción durante todo el proceso de recepción, evaluación y comunicación de decisiones. En todo caso, tanto en trabajos compartidos, como de autoría única, deberá facilitarse la siguiente información:
 - Nombre persona de contacto.
 - Dirección de correo electrónico.
 - Dirección postal (personal o institucional).
 - Teléfono (móvil, personal o institucional).
 - **Sección a la que va dirigido.**
 - **Institución y fuente de financiación (si procede):** proyecto de investigación, referencia y entidad financiadora.
 - **Antecedentes de publicación/difusión (si procede):** presentado parcialmente en congreso, lugar, fecha o revista, capítulo de libro o libro (título, editorial, fecha, páginas).
6. Los originales tendrán un máximo de 10 páginas (DIN-A4), numeradas, con interlineado 1.5, en cuerpo 12 y fuente Times New Roman. En dichas páginas deberán incluirse los resúmenes, las palabras clave, la bibliografía, así como todas las tablas o cuadros que el autor/a considere

pertinentes para la comprensión de su trabajo. No se aceptarán originales que excedan estos límites.

7. El archivo que contenga el original no presentará ninguna identificación personal con el fin de garantizar el proceso de evaluación anónima. Los trabajos se presentarán según la siguiente estructura:
 - a) Título (Cuerpo 16, mayúsculas).
 - b) Resúmenes en español, inglés y francés (máximo 250 palabras cada uno).
 - c) Palabras clave (máximo 5) en español, inglés y francés.
 - d) Introducción.
 - e) Desarrollo del trabajo.
 - f) Materiales y recursos.
 - g) Metodología.
 - h) Resultados/ Conclusiones.
 - i) Notas (si procede).
 - j) Fuentes de financiación (si procede).
 - k) Referencias bibliográficas.
8. Los apartados comprendidos entre *a* y *f*, así como el epígrafe *k* serán obligatorios en todos los trabajos. En caso contrario, serán devueltos a sus autores para su subsanación. Los puntos *g* y *h* dependerán de la naturaleza del trabajo y podrán suprimirse en secciones como «Estudios e investigaciones».
9. Las notas irán a pie de página y numeradas correlativamente.
10. Los párrafos citados textualmente dentro del artículo se presentarán en cursivas, sin entrecorillar, sangrados, en cuerpo 11 y a espacio sencillo.
11. En el cuerpo del texto, las palabras sueltas en otra lengua y las abreviaturas latinas (*et al.*; *ib.*; *infra*, *op.cit.* y otras) se escribirán en cursiva.
12. Las referencias a autores y obras que se citen en el texto se señalarán del siguiente modo: como indica López (1992: 44), «es esencial un conocimiento de las funcionalidad de las glándulas suprarrenales (Martínez-Rojo, 1995: 14; Álvarez, 2004: 39-43) para conocer que...».
13. Las tablas, gráficos o ilustraciones irán cada una en archivo aparte, debidamente identificadas. En el cuerpo del texto se indicará en el lugar correspondiente la tabla, gráfico, ilustración, su número y título. El número de gráficos, tablas, ilustraciones, etc. no será superior a 10 por trabajo. La calidad de las ilustraciones será nítida para poder facilitar su reproducción.
14. Las Referencias Bibliográficas correspondientes al trabajo, aparecerán al final del mismo, ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor, de la manera siguiente:
 - a) Libros: APELLIDO, Iniciales (AÑO). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
 - b) Artículos: APELLIDO, Iniciales (AÑO). «Título del artículo». *Nombre de la Revista*, núm., volumen, páginas del artículo en la revista.
 - c) Capítulos de libros: APELLIDO, Iniciales (AÑO). «Título del capítulo». En: APELLIDO, Iniciales (ed., dir., coord.). *Título del libro* (páginas del capítulo en el libro: pp.). Ciudad de publicación: Editorial.
 - d) Documentos electrónicos en línea: artículos de revistas electrónicas. APELLIDO, Iniciales del autor (AÑO). «Título del artículo». *Título de la revista*, núm. [en línea]. <localización del documento>. [Fecha de consulta del artículo]

15. Para la presentación de las Reseñas se tendrá en cuenta lo siguiente:
- a) Reseñas informativas, de 500 caracteres de extensión.
 - b) Reseñas críticas de máximo 3.500 caracteres de extensión.
 - c) Las imágenes de las cubiertas de los libros reseñados se deben enviar en archivos independientes al texto en formato JPG y con una resolución mínima de 600 DPI.
- Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que se han detallado para los artículos.

Propuestas para la coordinación de la Sección Monográfica de la revista

LENGUAJE Y TEXTOS

A iniciativa de grupos de investigación, de equipos docentes e investigadores y/o de responsables de proyectos de investigación, LENGUAJE Y TEXTOS está abierta a las propuestas que puedan presentarse, siguiendo las siguientes pautas:

Tema:

Coordinador/es:

Departamento/Institución:

Justificación de la propuesta:

1. Interés y planteamiento del tema.
2. Colaboradores y previsión de artículos.
3. Plazo de elaboración.
4. Vinculación de la propuesta con algún proyecto de investigación.
5. Fecha prevista de entrega.

Palabras clave:

Datos de contacto:

Nombre:

Correo electrónico:

Tel.:

Dirección:

Remitir a: *elcis@uv.es*

