

ANIMACIÓN A LA LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ELENA GÓMEZ-VILLALBA

Y JESÚS PÉREZ GONZÁLEZ¹

Dpto. de Didáctica de la Lengua y Literatura.

Facultad de CC de la Educación,

Universidad de Granada e Inspección de Educación
de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los prometedores resultados conseguidos en una investigación anterior realizada con alumnas adolescentes en la que nos propusimos, entre otros objetivos, apesar la posible influencia de una actividad lectora placentera continuada en la expresión escrita de las mismas (Gómez-Villalba, E., Pérez González, J., y Maldonado, 1994), constituyeron la motivación de este trabajo, ya que encontramos entonces que existían diferencias significativas, a favor de las alumnas del grupo experimental, en nueve de los once aspectos evaluados de la expresión escrita, lo que permitía pensar que el programa de intervención en estimulación de la lectura había producido mejoras generalizadas de la expresión escrita de las alumnas que siguieron la experiencia.

Consideramos, por otra parte, que, en caso de repetirse los resultados obtenidos en alumnos adolescentes con alumnos de menor edad, de los ciclos segundo y tercero de Educación Primaria, no sólo se conseguiría desarrollar el hábito lector, como nos ocurriera en la ocasión anterior (Gómez-Villalba y Pérez González, 1994), sino que se probaría la hipótesis sobre el hábito lector y la lectura recreativa que formulan los nuevos planteamientos curriculares surgidos de la LOGSE (Decreto 105/1992), de orientación experiencialista, funcional, lúdica, contraria a cualquier enfoque racionalista, eficientista de la educación. En esta nueva orientación curricular, el hábito lector placentero, la lectura recreativa, además de sus efectos específicos (el disfrute estético, el aumento de la sensibilidad...), produce mejoras en otros componentes del curriculum lingüístico, tales como el vocabulario, la expresión escrita, la ortografía o la sintaxis (Decreto, 105/1992).

En otro lugar (Gómez Villalba y cols., 2000), hemos afirmado que en los últimos años, como consecuencia de los estudios de lingüística, psicolingüística, psicología cognitiva, sociolingüística, se han ido modificando las concepciones de la lectura (Pearson y Stephens, 1992). Las definiciones del proceso lector han cambiado y los objetivos para la enseñanza de la lectura, también (Glazer y Searfoss, 1988).

(1) Han colaborado en este trabajo: Margarita Buet, María Teresa Carrillo, Antonia Roldán y Cristina Arroyo.

Hoy se piensa que una lectura correcta comprende muchos procesos básicos, como la identificación de letras, la conversión de letras en sonidos y el reconocimiento de palabras y de la sintaxis. Además, el reconocimiento de los hechos o eventos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento que de ellos tiene el lector, y su memorización para usarlos después. Estas últimas operaciones exigen procesos superiores, como inferir, razonar. En la década de los noventa se han producido importantes avances en la comprensión de cómo lectores de diferentes niveles de habilidad comprenden, almacenan y recuperan la información del texto. Se piensa que la comprensión de un texto puede significar varias cosas: desde la identificación y recuerdo del texto hasta su valoración crítica, pasando por la inferencia en sus variadas posibilidades. Cualquiera que sea la significación, es necesario que el lector construya una representación mental del texto en sus diversos elementos, que se relacionan entre sí de dos maneras básicas: referencial y causal/lógica. Todo ello requiere una adecuada capacidad atencional y una autoexigencia de comprensión que varían de lector a lector (Van den Broek y Kremer, 2000).

La comprensión lectora, pues, se concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto. El lector relaciona la información almacenada en su mente con la que le presenta el autor. Como afirma Cooper (1990), la comprensión consiste en la relación de la información poseída con la nueva.

Los datos aportados por el National Assessment of Educational Progress indican que los alumnos tienen más éxito en los casos de comprensión literal, pero su rendimiento decae cuando se trata de mejorar la comprensión inferencial o crítica (N.A. of E.P., 1982). Este último tipo de comprensión depende en mayor grado de la práctica de enseñar a los alumnos los aspectos procesuales de la comprensión, por lo que tal vez sea preciso agregar esas habilidades a los programas de enseñanza existentes o fortalecer su entrenamiento dentro de ellos (Cooper, 1990).

La enseñanza de la comprensión lectora ha dependido de su conceptualización. Los *basal reading programs* se han construido sobre un repertorio de habilidades supuestamente relacionadas con la comprensión lectora. Han sido muy utilizados, y se siguen utilizando, en algunos países. Una orientación radicalmente distinta es la que siguen los *literature-based programs* defendidos sobre todo por los partidarios del *whole language*. La enseñanza de la comprensión lectora, para los partidarios de este nuevo enfoque, ha de consistir en la creación de ricos contextos, con abundancia de libros, y no de extractos de los mismos, en los que los alumnos leen por auténticas y vitales razones. Y, como ocurre con el aprendizaje de la lengua oral, el aprendizaje de la lengua escrita se producirá espontáneamente. Este planteamiento implícito de la enseñanza de la comprensión lectora contrasta con los que se apoyan tanto en principios psicológicos cognitivistas como conductistas (Dole, 2000). En éstos, cada uno sobre la base de su modelo explicativo, se habla de enseñanza directa o explícita, en la que los profesores desarrollan actividades dirigidas a fomentar el aprendizaje de la comprensión lectora por parte de los alumnos.

Nuestra investigación tiene que ver con los resultados que ambos modelos pueden promover en los alumnos. En efecto, el modelo implícito de enseñanza viene a coincidir con la lectura recreativa, cuando ésta es el único medio que se utiliza para el aprendizaje de las habilidades de comprensión lectora. Cabe, así, pensar que la lectura recreativa promueve habilidades de comprensión lectora, por encima de las que se desarrollan como consecuencia de las actividades de lectura que ordinariamente tienen lugar en la escuela, de acuerdo con los libros de texto. Los resultados de los alumnos de nuestro grupo experimental, según este supuesto, deberían obtener mejores resultados que los del grupo control.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

Los objetivos que nos hemos propuesto en el presente trabajo son los siguientes:

—Conseguir una actividad lectora continuada y voluntaria, una progresiva profundización en la lectura, a través de textos literarios apropiados a la capacidad e intereses de alumnos de segundo y tercer ciclos de la Educación Primaria.

—Estudiar la influencia de la actividad lectora continuada en las distintas variables lingüísticas del curriculum en los ciclos segundo y tercero de la Educación Primaria: comprensión lectora, vocabulario, ortografía y composición escrita.

2.2. Sujetos. Tamaño de la muestra

La investigación se ha llevado a cabo con alumnos de 3.º y 4.º curso del Ciclo II y alumnos de 5.º y 6.º curso del Ciclo III de Educación Primaria, pertenecientes a la clase media, de dos centros públicos de la provincia de Granada y dos centros concertados de Granada capital, con dos líneas (dos grupos de alumnos por curso y centro), que han posibilitado la formación del grupo experimental y del grupo control con alumnos que siguen el mismo Proyecto Curricular de Centro, lo que asegura la homogeneidad de los contenidos curriculares que han intervenido en la investigación.

Los sujetos de la muestra, una vez excluidos del estudio los alumnos con necesidades educativas especiales y los que se han incorporado en el segundo curso de la experiencia, (19 alumnos en 4.º y 31 en 6.º) han sido 376, distribuidos del siguiente modo:

Ciclo II: Grupo experimental: 98 y grupo de control: 94. Total: 192 .

Ciclo III: Grupo experimental 92 y grupo de control: 92. Total: 184

La intervención se desarrolló durante los primeros cinco meses de 1999, con alumnos de 3.º y 5.º curso, y durante el curso académico 1999-2000 con los mismos alumnos, que ya cursaban 4.º y 6.º curso, respectivamente. En este trabajo presentamos los datos obtenidos con los alumnos del Ciclo II, distribuidos del modo siguiente:

	Todos	Niños	Niñas	Públ.	Conc.	Centr.1	Centr.2	Centr.3	Centr.4
Gr. Experimental	98	54	44	40	58	19	21	28	30
Gr. Control	94	49	45	40	54	18	22	25	29

Tabla n.º 1. Distribución de alumnos del Ciclo II

2.3. Variables. Instrumentos

2.3.1. Variables. Se ha operacionalizado las siguientes:

* Hábito lector antes del programa de intervención (en los alumnos tanto del grupo experimental como en los del grupo control).

* Práctica lectora después del primer curso y del segundo curso del programa de intervención (en los alumnos del grupo experimental).

* Estado de la lectura comprensiva antes, un año y dos años después del programa de intervención (en los alumnos de ambos grupos: experimental y control).

* Dominio del vocabulario antes, un año y dos años después del programa de intervención (en los alumnos de ambos grupos: experimental y control).

* Aprendizaje ortográfico antes, un año y dos años después del comienzo del programa de intervención (en los alumnos de ambos grupos: experimental y control).

* Habilidades de composición escrita antes, un año y dos años después del programa de intervención (en los alumnos de ambos grupos: experimental y control).

2.3.2. Instrumentos. Se han utilizado:

Cuestionario 1, dirigido a la totalidad de los alumnos, cuyos elementos configuran lo que en este trabajo se entiende por hábito lector: actitud ante la lectura, tiempo dedicado a la lectura recreativa, frecuencia de lectura, etc.

Cuestionarios 2A y 2B, que incluyen cuestiones relacionadas con el programa de estimulación seguido: frecuencia de lectura, grado de aceptación, valoración de la experiencia, etc. Se han duplicado, ya que fueron aplicados al finalizar cada uno de los cursos que ha comprendido la experiencia, solamente al grupo experimental.

Pruebas de lectura. La comprensión lectora, según Johnston (1989), es el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor. Esto supone una cantidad de inferencia considerable en todos los niveles a medida que uno construye un modelo del significado del texto, consecuentemente, hemos tratado de evaluar la capacidad de inferir de los alumnos, además de incluir items relacionados con la comprensión lectora literal y crítica, adaptados al nivel de Educación Primaria con que hemos llevado a cabo la investigación (validez de contenido).

Pruebas de vocabulario extraídas de los contenidos de los materiales curriculares existentes en el mercado para cada uno de los cursos con que hemos investigado (validez de contenido).

Pruebas de ortografía cuyos contenidos se han extraído de los materiales curriculares, según las prescripciones del currículum oficial (validez de contenido).

Para la confección definitiva de las tres últimas pruebas hemos utilizado el sistema de jueces.

Pruebas de composición escrita del grupo de las guías para la valoración holística de la composición escrita, al inicio de la experiencia y al final del primer y segundo año de la misma. Han consistido en descripciones y narraciones tomando como referencia los contenidos curriculares del nivel escolar.

Además, en el conjunto de la investigación se han utilizado una prueba cognitiva (Test ERV) para los alumnos del Ciclo III, un cuestionario dirigido a los padres y un informe de los profesores.

2.4. El curso de la investigación

2.4.1. Descripción del programa de intervención

Nuestro propósito desde el principio consistió en **despertar el interés por la lectura**, conseguir una actitud positiva hacia la misma, tratando de crear un ambiente favorecedor que permitiera la vivencia de la lectura recreativa, haciendo de ella algo dinámico, vivo y constructivo (Quintanal Díaz, 1993). Si queremos aficionar a leer, es preciso crear un ambiente propicio para la lectura, ya que se trata de una opción personal que sólo alcanza su verdadero valor cuando se toma en libertad: la libertad de quien asume la elección sin presiones (Barrientos, 1987). De manera que el proceso se estructura de la siguiente forma: incitar-motivar para interesar; interesar para formar lectores (Acín, 1990).

2.4.1.1. Requisitos previos

Para llevar a cabo el programa de intervención que nos habíamos propuesto necesitábamos varios requisitos:

- A) Que la experiencia fuera gratuita, sin prueba alguna después de la lectura.
- B) Libros de lectura adaptados a los intereses y a las capacidades de los lectores.

Las sesiones de animación se han llevado a cabo después de la lectura individual de los libros correspondientes. Hemos trabajado con una selección de lecturas prefijada, a pesar de los inconvenientes que ello pueda acarrear (Bintz, 1993; Angeletti, 1991), por razones de operatividad, ya que pretendíamos conseguir una actividad lectora continuada, a base de ir profundizando en la experiencia lectora, con el fin de formar lectores con autonomía para desarrollar diversas estrategias de comprensión, de conexión intertextual entre las historias narradas y sus experiencias personales, de intercomunicación con los demás (Nicholson, 1984); siempre ofrecimos obras completas, porque partimos de la premisa de que no hay lectura completa si no se da un compromiso personal entre el lector y el texto, y eso sólo lo conseguiríamos mediante la lectura de obras en su totalidad.

A los alumnos se les ofertaron cuatro títulos en el primer curso de la experiencia, y 8 títulos para leer en el segundo.

C) Que los alumnos tuvieran la posibilidad de comunicar a los demás la propia experiencia lectora, ya que la lectura, aun siendo un acto solitario, estimula, sin embargo, el diálogo y la reflexión; un diálogo que puede dar lugar a recapitulaciones sobre los temas surgidos, a establecer asociaciones entre los personajes y los hechos acaecidos en la historia y la propia vida, y, sobre todo, que puede ser un elemento motivador muy importante para leer.

Partimos de una premisa: la capacidad de gozar no se satisface con la efímera aceptación del argumento de la historia, que nos hace seguir leyendo para descubrir qué va a suceder en seguida; aunque indudablemente ello puede constituir uno de los grandes placeres de la lectura, y es importante en los primeros años, sin embargo consideramos prioritario la formación de un lector activo que entienda, reflexione y acepte o rechace lo leído, al mismo tiempo que se va sensibilizando ante la expresión literaria.

Leer puede ser un acto solitario, al menos inicialmente, pero es también un acto social (Samway y cols., 1991). Después de leer, el mismo mensaje nos lleva más allá de las fronteras de la palabra escrita; se acerca a nuestros sentimientos, despierta inquietudes olvidadas y estimula unas veces la acción y, la mayoría, el diálogo y la reflexión personal (Garralón, 1990), que ayudará a profundizar en la propia lectura.

La posibilidad de hablar sobre lo leído permite que los niños pasen de recontar simplemente la historia a demostrar un pensamiento crítico (Angeletti, 1991). Como afirma Petit (1999), a través de la lectura se aprende también el arte de argumentar, de discutir, porque el texto se convierte en fuente de diálogo durante las sesiones de trabajo. Las discusiones colectivas sobre los personajes y sus acciones, las preguntas abordadas, los debates, las puestas en común, así como las actividades posteriores facilitan el acercamiento al libro y a los interlocutores entre sí. Cuando los niños leen algo que es de su agrado tienen mucho que decir sobre el texto, al respecto del propio texto y en relación con sus propias vidas (Wolf, Carey y Mieras, 1996), sólo necesitan ayuda para realizar conexiones entre sus vivencias y las planteadas en los libros, interactuando con la historia. Por otra parte, las opiniones de los demás les hacen caer en la cuenta de que las historias contienen más posibilidades de significado

que las que ellos personalmente aciertan a dar (Gómez-Villalba, 1995a). Intentamos conducirlos a eliminar determinados bloqueos personales ante el texto escrito, a agilizar mecanismos que favorecen la comprensión lectora y a motivar su interés por mejorar sus propias estrategias para comprender mejor y gozar más de la lectura.

2.4.1.2. Fases de la experimentación

La experiencia se llevó a cabo mediante las fases siguientes:

- 1) Presentación-motivación del programa de lectura
- 2) Lectura individual del libro
- 3) Sesiones de trabajo acerca de lo leído

1) Es conveniente un primer encuentro al iniciar el curso en el que demos a conocer a los niños lo que vamos a hacer y se presenten los libros que van a leer, para interesarlos en lo que nos proponemos, haciéndoles protagonistas de la experiencia. Es importante crear un ambiente muy distendido y separado de la rutinaria actividad escolar, ya que no se trata tanto de enseñar a leer como de intentar inculcar que leyendo se puede pasar bien; se trata de aficionar a leer, de desarrollar el gusto por la lectura

2) El tiempo asignado para la lectura individual fue más largo en el primer periodo de la experiencia, consiguiendo en el segundo un intervalo de tres semanas entre las sesiones que llevábamos a cabo sobre cada lectura. Interesa que la experiencia lectora del libro en cuestión esté reciente y no olvidada.

3) Las sesiones de trabajo se realizaron con posterioridad a la lectura del libro, lo que podría parecer una contradicción, ya que animar es sinónimo de alentar, de incitar, acciones que, en principio, deben preceder a la actividad que deseamos se potencie. Precisamente con la animación “a posteriori” es eso lo que nosotros pretendemos: más que incitar a la lectura de un libro concreto, intentamos conseguir una profundidad de lectura que potencie la capacidad de gozar con ella y reclame cada vez una nueva experiencia lectora, teniendo en cuenta la teoría de la motivación (Spaulding, 1992). Se trata de que la experiencia resulte suficientemente gratificante como para que los niños deseen repetir una y otra vez, ocasiones que aprovecharemos para ir ahondando en la lectura con estrategias centradas siempre en la obra, que, a la vez que lúdicas, faciliten una mayor profundización en lo leído y les hagan sentirse, como lectores y como personas, más seguros de sí mismos.

Para llevar a cabo estas sesiones hemos contado con un equipo debidamente formado para ello (Gómez-Villalba, 1995b), pues no se trata tanto de enseñar a los niños, como de ayudarles a experimentar con la propia lectura. Sin pretender dogmatizar, pues, como afirma Leal (1999), el proceso de negociación del significado se centra en hablar con los compañeros y en abrirse paso a través de las diversas interpretaciones, se puede prestar a los lectores un soporte para reflexionar por medio de preguntas cuya contestación requiera ir más allá de los hechos que relata el autor y ayudarles a hacerse preguntas similares a sí mismos, motivándolos a desarrollar otras adicionales que estimulen respuestas creativas y personales acerca de distintos aspectos de la obra, por medio de actividades que promuevan el pensamiento a distintos niveles, en las que no solamente se active un componente intelectual sino también emocional que les ayude a entender mejor y a apreciar los textos, haciéndoles no estacionarse en un nivel simplemente literal, sino conduciéndolos a un nivel interpretativo y crítico de comprensión, estimulándolos para que enriquezcan su propia expresión oral y su actividad escrita, una vez que ya estén empapados en la historia.

2.5. Metodología estadística

Sobre los datos obtenidos con los instrumentos expuestos, y, dividida la población de estudio en dos grupos: un grupo de control y un grupo de tratamiento experimental, se han obtenido los datos estadísticos con el Programa SPSS, versión 9.0. Los presentamos según las variables de identificación siguientes: todos los casos estudiados; niños, niñas; centros públicos, centros concertados; centro 1, centro 2, centro 3, centro 4.

3. RESULTADOS

Si hacemos un análisis comparativo entre los grupos experimental y control, comprobamos, a través de las respuestas al Cuestionario 1, que se trata de grupos muy homogéneos en cuanto a contacto con narraciones orales, lecturas, causas de no leer en casa. Curiosamente, un alto porcentaje de alumnos del Ciclo II prefiere leer todavía en voz alta (24.5% en el grupo control y 40% en el grupo experimental), lo cual nos puede hacer pensar en ciertas deficiencias lectoras, como posteriormente comprobamos a lo largo de la experiencia. Excepto en este caso, los dos grupos siguen siendo similares también en la presencia de libros en el ámbito familiar, los hábitos lectores de sus padres y su relación con las bibliotecas.

Según las últimas estadísticas, la actividad lectora de la población infantil desciende a niveles muy alarmantes. Vivimos en una sociedad que no favorece hábitos que exigen concentración, esfuerzo, abstracción, a lo que se puede agregar, en niños de estas edades (9 y 10 años), desde una cierta dishabilidad lectora hasta verdaderos problemas en la mecánica de la lectura en algunos casos, con las consecuencias que esto lleva consigo, ya que, como demostraron Francis y cols. (1996), el 75% de los alumnos con problemas de lectura en 3.º, siguen siendo inhábiles en 9.º grado.

En los cuestionarios 2A y 2B se les preguntó si habían leído cada uno de los títulos seleccionados, tenían tres posibilidades de respuesta: *sí, no entero, no*, y si les había gustado cada uno de ellos, tenían que decidir entre otras tres opciones: *mucho, regular nada*. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	Gr.Total	Niños	Niñas	C.Públ.	C.Conc.	Cent.1	Centr.2	Centr.3	Centr.4
Lee	83.1%	84.2%	84%	79.6%	86.8%	85.1%	74%	89.1%	84.4%
No entero	14.3%	13.7%	14.2%	18.5%	10.1%	12.6%	24.4%	7%	13.1%
No lee	1,3%	1.6%	1.4%	1.3%	1.5%	1.4%	1.6%	1.1%	1.9%
Le gusta	72.3%	70.9%	73%	73.5%	71%	81.3%	65.6%	72.3%	73.7%
Regular	21.2%	20.8%	23%	18.6%	23.8%	13.1%	24.1%	24.6%	20.6%
Nada	4.8%	6%	3.5%	5%	4.5%	3.2%	6.8%	2.1%	5.1%

Tabla n.º 2. Porcentajes medios de lectura y de aceptación.Ciclo II de E. Primaria

Como se puede apreciar, hemos conseguido con este grupo una media de lectura de 83.1% de alumnos que leen los libros completos; no existe diferenciación en la actividad lectora según el género, pero sí es más alta en los Centros Concertados (86.8%) que en los Centros Públicos (79.6%). El Centro 2 es el que menos lee, ya que un 74% confiesa que lo

hace frente a los porcentajes por encima del 80% del resto de los centros. En un análisis pormenorizado podemos comprobar que, de los doce títulos seleccionados, tres son leídos por más del 80% de la totalidad de los alumnos y cinco, por más del 70%.

En cuanto a la aceptación de los libros seleccionados, alcanzamos una media total positiva de 72.3%, con muy poca diferencia entre las variables consideradas de forma global, excepto en los Centros 1 y 2, siendo éste, precisamente, en el que menos aceptación tienen los libros seleccionados: un 65.6% dice que le gustan, frente al 81.3% de los alumnos del otro centro público con el que hemos realizado la experiencia. Podemos observar un equilibrio mucho mayor entre los dos centros concertados (Centros 3 y 4) que entre los dos públicos (Centros 1 y 2), así como una receptividad del 81.3% en el Centro 1 que destaca palpablemente sobre la registrada en el resto de los centros estudiados. Si revisamos los resultados obtenidos con cada uno de los libros leídos, podremos comprobar cómo las niñas se decantan favorablemente por las historias muy imaginativas, mientras que los niños se inclinan por las más realistas y protagonizadas por sujetos de la misma edad. No siempre los mayores índices de lectura se corresponden con los porcentajes más altos de aceptación. Tenemos un caso curioso: En la relación de libros seleccionados existen dos con el mismo protagonista, la hormiga Miga. Pensamos que podría constituir un aliciente más, ya que la motivación era muy grande, habida cuenta del alto índice de lectura (92.5%) y de aceptación (83.4%) de la primera historia. Al mismo tiempo, nos ofrecía una ocasión magnífica para establecer relaciones intertextuales, ya que los personajes eran los mismos y la segunda historia era continuación de la primera, y para trabajar una serie de elementos poéticos, por las características del texto. Bien, la segunda historia, aunque es leída por el 75.1% de los niños, le gusta mucho al 54%, uno de los porcentajes más bajos que encontramos en esta variable. Curiosamente, le gusta más a los niños (58.3%) que a las niñas (46.3%).

Podemos afirmar, por tanto, que hemos conseguido una media de lectura muy alta. ¿Han leído porque los libros eran fáciles de leer? Efectivamente comenzamos con libros fáciles y de corta extensión que, gradualmente, se fueron complicando y alargando, pero, además, hay un factor importante, y es que se trataba de unas sesiones desligadas de las características propias de cualquier actividad escolar que se hace para aprender algún contenido y que necesariamente será controlada por el maestro. Aunque hemos utilizado el horario escolar, nuestro tiempo se ha empleado únicamente para promocionar una lectura por placer, para que los alumnos tuvieran la posibilidad de desarrollar el hábito de leer, promoviendo la lectura autónoma, independiente y procurando que cada libro tuviera un impacto particular en ellos o les abriera nuevos horizontes.

Nunca fueron recriminados los que no habían leído, aunque sí procuramos siempre despertar en ellos el deseo y la curiosidad de leer, favorecidos, entre otras cosas, por su incapacidad para participar con pleno rendimiento en algunas actividades desarrolladas en las sesiones de animación, enormemente participativas, consideradas como divertidas por un 98.9% de los alumnos. Como afirma Carney, al favorecer el contacto con el texto, íbamos creando un sentido de comunidad lectora, mediante la estructuración de un ambiente en el que se consideraba que la puesta en común era importante y entretenida (1992).

En cuanto a las razones de *por qué habían leído*, un 86% afirma, después del primer periodo de la experiencia, que lo había hecho *porque le gusta*, porcentaje que asciende a 92.1% al finalizar la intervención. Inversamente, se sienten obligados a leer un 8.7%, cuando se les pregunta la primera vez. Sólo un 1.1% dicen sentirse así al finalizar la investigación.

Hemos optado por prescindir de técnicas y estrategias correctivas, que hubieran sido necesarias en muchos casos, a cambio de facilitar la comunicación de la experiencia lectora, conscientes de que cuando leemos un libro podemos pensar en él y saborearlo, pero antes o después podremos desear hablar acerca de él con los otros. Hemos intentado, en fin, conseguir y mantener una actividad lectora, pero no se trata de leer por leer, sino de leer y entender, de reflexionar y gozar y vivir y tratar de ir sensibilizando a los niños ante las mil situaciones y peripecias en las que la literatura nos adentra, procurando conseguir los patrones de respuesta ante lo leído aislados por Monson (1989) (reacción personal, interpretativa y crítica), ya que un lector no nace sino que se hace. Pero no es la casualidad la que hace al lector, la casualidad de haber tropezado con el sentido que interesa, lo que permite adquirir la habilidad y edificar la curiosidad (Cassany, 1991), sino el desarrollo de una serie de estrategias que faciliten y enriquezcan su lectura, la promoción de su pensamiento acerca de lo que están leyendo y la convicción de que la lectura es una actividad útil y placentera (Kletzien y Hushion, 1992).

¿Han servido las sesiones de animación para provocar, a su vez, el deseo de leer más? Para un 56%, sí, en el primer periodo de la experiencia. Un 70.8% declara que siente muchas ganas de leer al terminar el programa.

A continuación presentamos los resultados obtenidos por los grupos experimental y control en las pruebas de comprensión lectora. No ofrecemos ni las puntuaciones medias ni las desviaciones típicas de los grupos experimental y control por carecer de espacio. A partir de ellas hemos comparado las medias, para lo cual hemos aplicado la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, y hemos calculado *t*. Los datos de las siguientes tablas, además, mencionan, en caso de que las diferencias hayan sido estadísticamente significativas, el grupo a favor del que se producen los resultados.

	Gr. Total	Niños	Niñas	C. Públ.	C. Conc.	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
Literal	.781	.314	.098	.398	.760	.273	.991	.035 Exp	.114
Interpret.	.076	.195	.248	.218	.172	.699	.187	.989	.068
Crítica	.205	.601	.206	.858	.134	.561	.291	.232	.000 Con
Total	.178	.825	.064	.254	.363	.521	.319	.117	.009 Con

Tabla n.º 3. Significación de las diferencias entre las medias de los grupos experimental y control antes de comenzar el programa

	Gr. Total	Niños	Niñas	C. Públ.	C. Conc.	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
Literal	.200	.305	.457	.112	.890	.464	.132	.880	1.000
Interpret.	.385	.972	.213	.256	.943	.547	.331	.480	.544
Crítica	.445	.693	.116	.271	.904	.384	.027 Con	.475	.487
Total	.191	.706	.143	.095	.881	.695	.078	.797	.951

Tabla n.º 4. Significación de las diferencias entre las medias de los grupos experimental y control después de un año

	Gr. Total	Niños	Niñas	C. Públ.	C. Conc.	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
Literal	.201	.957	.058 Con	.595	.046 Con	.867	.429	.386	.050 Con
Interpret.	.016 Exp	.268	.017 Exp	.088	.069	.047 Exp	.570	.765	.024 Exp
Crítica	.394	.363	.814	.430	.576	.351	.878	.308	.041 Exp
Total	.360	.370	.704	.139	.848	.196	.457	.568	.416

Tabla n.º 5. Significación de las diferencias entre las medias de los grupos experimental y control después de dos años

1. Considerados globalmente todos los alumnos y alumnas del Ciclo II de Educación Primaria que han intervenido en la investigación, al inicio del programa de lectura recreativa no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control ni en las puntuaciones totales de las pruebas aplicadas ni en las parciales (correspondientes a comprensión lectora literal, interpretativa y crítica).

Tampoco hay diferencias estadísticamente significativas al final del primer año del programa en ninguna de las cuatro puntuaciones consideradas.

Después de dos años, aparece una diferencia estadísticamente significativa, a favor del grupo experimental, en la parte de la prueba dedicada a la evaluación de la capacidad de los alumnos para establecer inferencias.

2. Teniendo en cuenta sólo a los niños que han participado en la investigación, no hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los tres momentos del desarrollo del programa ni en ninguna de las modalidades de la comprensión lectora estudiadas.

3. En las niñas, sólo al final del programa aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en comprensión lectora interpretativa. En cambio, son superiores las alumnas del grupo de control en comprensión lectora literal.

4. En los centros públicos, no podemos hablar de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el de control en ningún momento del programa ni en ninguna de las variables de comprensión lectora consideradas.

5. Igual ocurre en los centros concertados, con la excepción de la diferencia estadísticamente significativa encontrada en comprensión lectora literal a favor del grupo de control.

6. Si consideramos ahora los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro centros que han participado en la investigación:

- En el Centro 1, obtenemos diferencias estadísticamente significativas, sólo al final del segundo año del programa, en comprensión lectora inferencial y a favor del grupo experimental.

- En el Centro 2, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ni al principio ni al final del programa. Sólo aparece una diferencia estadísticamente significativa, a favor del grupo de control, al final del primer año en comprensión lectora crítica.

- En el Centro 3, sólo registramos una diferencia estadísticamente significativa al principio del programa, a favor del grupo experimental, en comprensión lectora literal. Esta diferencia desaparece desde el final del primer año.

- En el Centro 4, la diferencia a favor del grupo de control en comprensión lectora crítica en la puntuación total de la prueba desaparece después de un año del programa. Al final del programa, el grupo experimental es superior en comprensión lectora interpretativa y crítica.

En cuanto a la incidencia de la lectura recreativa sobre la comprensión lectora de los alumnos de la muestra, podemos resumir nuestros resultados del siguiente modo:

- a. El mayor número de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control se da al final del programa. La mayoría de ellas, a favor del grupo experimental y en las variables de comprensión lectora más genuinas (inferencial y crítica). El grupo control, cuando ha sido superior, lo ha sido en comprensión

lectora literal. Aparece aquí clara la inercia de muchos años de la escuela en la metodología de la comprensión lectora.

- b. Parece que el programa de estimulación lectora que hemos llevado a cabo ha funcionado mejor en un centro que en los demás. En algunos de éstos, su impermeabilidad a los efectos del programa es, cuando menos, inquietante.
- c. No existen, prácticamente, diferencias en los efectos que produce el programa en los alumnos y alumnas estudiados en el Ciclo II de EP, ni en los centros públicos ni en los concertados.
- d. Al final del segundo año del programa, las niñas son más influidas por él que los niños. En efecto, el grupo experimental de éstas es superior en comprensión lectora interpretativa, mientras que el grupo control lo es en comprensión lectora literal.

Digamos para terminar que se trata de resultados alentadores a favor de la importancia de estimular la lectura placentera de alumnos y alumnas de este ciclo de la EP. Sin embargo, según estos datos y la naturaleza del programa de estimulación desarrollado, no puede hablarse de primacía de los métodos implícitos en la enseñanza de la comprensión lectora. Una investigación como ésta, pero con la inclusión de otras variables relevantes, con las que nosotros no hemos contado, así como la utilización sistemática de la teoría de la modulación zonal podría seguir ayudándonos a clarificar un contenido curricular tan relevante como éste.

NOTA

Los títulos seleccionados para el Ciclo II fueron: *Shola y los leones*, B. Atxaga; *La amiga más amiga de la hormiga Miga*, E. Teixidor; *Peluso*, I. Korschunow (en dos centros); *El gato Mikos*, J. Brezan (en los otros dos centros); *El rey Túnix*, M. Lobe; *Los ratones del desierto*, E. Moser; *Amalia, Amelia, Emilia*, A. Gómez Cerdá; *La fábrica de nubes*, J. Sierra i Fabra; *Julieta, Romeo y los ratones*, M. Landa; *La hormiga Miga se desmiga*, E. Teixidor; *Las palabras mágicas*, A. Gómez Cerdá; *Un monstruo en el armario*, C. Vázquez Vigo; *Panki, mi amigo de las nubes*, F. Almena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACÍN, R. (1990): "Escritores en las aulas". En *Cuadernos de Pedagogía*, 186: 48-50, Barcelona.
- ANGELETTI, S.R. (1991): "Encouraging students to think about what they read". En *The Reading Teacher*, 45/4: 288-296, U.S.A.
- BARRIENTOS, C. (1987): *Las actividades de construcción de significado y la motivación a la lectura*. Documentos IEPS. Monografías, 6.
- BINTZ, W.P. (1993): "Resistant readers in secondary education: Some insights and implications". En *Journal of Reading*, 36/8:604-615, U.S.A.
- CASSANY, D. (1991): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- COOPER, D.J. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor/MEC.
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- DOLE, J.A. (2000): "Explicit and Implicit Instruction in Comprehension". En B.M. TAYLOR, M.F. GRAVES y P. VAN DEN BROEK: *Reading for Meaning. Fostering Comprehension in the Middle Grades*. N. York y Newark, Delaware. IRA y Teacher College Press.
- FRANCIS, D., SHAYWITZ, S.E., STUEBING, K.K., SHAYWITZ, B.A. y FLETCHER, J.M. (1996): "Developmental Lag Versus Models of Reading Disability: A Longitudinal, Individual Growth Curves Analysis". En *Journal of Educational Psychology*, vol 88:1, pp. 3-17.

- GARRALÓN, A. (1990): "Literatura en valores". En *CLIJ*, 13:26-31.
- GLAZER, S.M. y SEARFOSS, L.W. (1988): Reexamining Reading Diagnosis. En S.M. GLAZER, L.W. SEARFOSS, y L.M. GENTILE.: *Reexamining Reading Diagnosis. New Trends and Procedures*. Newark. Delaware. . IRA.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. Y PÉREZ GONZÁLEZ, J.(1994): "Lectura y preadolescentes: una cuestión delicada". En *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*: 185-191. Murcia.
- GÓMEZ-VILLALBA, E., PÉREZ GONZÁLEZ, J. y MALDONADO, J.A. (1994): "Animación a la lectura y composición escrita". En *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*: 193-199. Murcia.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1995a): *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada. Edic. en microficha.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1995b): "El reto de hacer lectores". En *Revista de la Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil, Año XIII*, n.º 27: 41-52, Madrid.
- GÓMEZ-VILLALBA, E., PÉREZ GONZÁLEZ, J., GONZÁLEZ LAS, C. HOYOS RAGEL, M.C. y CAÑADO GÓMEZ, M.L. (2000): *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el Área de Lengua Castellana y Literatura*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- JOHNSTON, P.H. (1989):*La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- KLETZIEN, SH.B., HUSHION, B.C. (1992): "Reading workshop: Reading, writing, thinking". En *Journal of Reading*, 35/6:444-450, U.S.A.
- LEAL, D.J. (1999): "Engaging students' minds and hearts: authentic student assessment of character traits in literature", en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43/3: 240-248, U.S.A.
- MONSON, D. (1989): "Rastreado en un libro y más allá de él: las reacciones ante la literatura". En Monson y Mcclenathan: *Crear lectores activos*. Madrid: Visor, 77-83.
- NICHOLSON, T. (1984): "Experts and novices: A study of reading in the high school classroom". En *Reading Research Quarterly*, 19:436-451, U.S.A.
- PEARSONS, P.D. Y STEPHENS, D. (1992): "Learning about Literacy: A 30-Year Journey". En R.B., RUDELL, M. RAPP, y H. SINGER, (editors): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark. Delaware. . IRA.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de la Cultura Económica
- QUINTANAL DÍAZ, J. (1993): "Problemática de la motivación lectora". En *Lectura y Vida*, 14/2: 21-27, Buenos Aires.
- SAMWAY, F.D. y cols. (1991): "Reading the skeleton, the heart, and the kain of a book: Students' perspectives on literature study circles". En *The Reading Teacher*, 45/3:196-205, USA.
- SPAULDING,CH.L. (1992): "The motivation to read and write". En Irwin y Doyle (ed.): *Reading/Writing Connection*. International Reading Association: 177-201.
- VAN DEN BROEK, P. y KREMER, K.E. (2000): "The Mind in Action: What It Means to Comprehend During Reading Reading". En B.M., TAYLOR, M.F. GRAVES, y P. VAN DEN BROEK: *Reading for Meaning. Fostering Comprehension in the Middle Grades*. New York y Newark. Delaware. Teachers College Columbia University e IRA.
- WOLF, S.S., CAREY, A.A., MIERAS, E.L. (1996): "What is this literachurch stuff anyway?: Preservice teachers' growth in understanding children's literacy response", en *Reading Research Quarterly*, 31/2: 130-157, U.S.A.