

SECCIÓN I:
LA LECTURA EN TRANSFORMACIÓN:
ENFOQUES Y PRÁCTICAS EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

La enseñanza de la lectura ante las nuevas prácticas lectoras: La perspectiva del alumnado

EZEQUIEL BRIZ VILLANUEVA, *Universidad de Zaragoza*

ezeqbriz@unizar.es

JOSÉ DOMINGO DUEÑAS LORENTE, *Universidad de Zaragoza*

jduenas@unizar.es

Resumen: En este trabajo se analizan las experiencias de aprendizaje de la comprensión lectora de una serie de estudiantes de Magisterio de Educación Infantil (Universidad de Zaragoza, España). Se han analizado las respuestas de 45 subgrupos de alumnos que cursaron tercero de Magisterio entre 2012 y 2020. Los datos, tratados mediante una metodología mixta, revelan un elevado grado de reflexión del alumnado, cuya perspectiva suele ser paradójicamente olvidada. De las respuestas emergen siete grandes categorías: la relevancia de la comprensión lectora, dificultades, crítica metodológica, propuesta metodológica, crítica de actividades, propuesta de actividades, motivación y textos de lectura. Cabe concluir que los informantes demandan modos y estrategias de enseñanza y aprendizaje afines a la idea de competencia lectora de PIRLS y PISA. Por último, se subraya la conveniencia de utilizar en la formación de lectores un formato textual todavía en proceso de introducción en las aulas: el libro álbum de no ficción.

Palabras claves: Comprensión lectora; perspectiva del alumnado; álbum de no ficción.

Abstract: In this study, the learning experiences related to reading comprehension of a group of Early Childhood Education teaching students (University of Zaragoza, Spain) are analyzed. The responses of 45 student subgroups enrolled in the third year of their teaching degree between 2012 and 2020 were examined. The data, analyzed using a mixed methodology, reveal a high level of reflection among the students, whose perspectives are often paradoxically overlooked. Seven major categories emerge from the responses: the relevance of reading comprehension, difficulties, methodological critique, methodological proposals, critique of activities, activity proposals, motivation, and reading texts. The findings suggest that the participants call for teaching and learning methods and strategies aligned with the concept of reading competence promoted by PIRLS and PISA. Finally, the study highlights the importance of incorporating a textual format still in the process of being introduced into classrooms for training readers: the nonfiction picture book.

Keyword: Reading comprehension; students' perspective; nonfiction picture book.

1. Introducción: la formación de lectores

El marco teórico sobre la formación de lectores avanza en los últimos años hacia un considerable consenso. Los informes evaluadores de PISA (Programme for International Student Assessment) y de PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) han aportado en las dos últimas décadas un sólido soporte doctrinal en este sentido (Zayas, 2012; Trujillo, 2017). Tanto la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), promotora de los informes de PIRLS y PISA, como la UNESCO (Organismo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), entienden la lectura como factor imprescindible para el ejercicio pleno de la ciudadanía (UNESCO, 2016). Y ello supone un nuevo concepto de lectura:

El énfasis está cambiando a favor de demostrar la habilidad para aplicar lo que se lee a situaciones y proyectos nuevos, en lugar de demostrar la fluidez y la comprensión básica (Mullis et al., 2016:11).

Tradicionalmente ha prevalecido la idea de la lectura como mera habilidad para descifrar signos, una capacidad que se adquiriría en un periodo determinado de la vida y que podía ser aplicada después sin apenas variaciones en diferentes contextos y situaciones. Sin embargo, aportaciones recientes esbozan una percepción menos instrumental, un concepto de la lectura como aprendizaje a lo largo de la vida que ha de ser readaptado a condiciones diversas y que exige en ocasiones la guía de expertos (Solé, 2012). Según la UNESCO, la lectura como habilidad casi mecánica ha sido cultivada en las aulas durante muchos años y todavía perdura. Sin embargo, la complejidad de nuestra época, en lo que a la interpretación de la información se refiere, exige que la enseñanza de la lectura se dirija a «la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada, una capacidad en la que confluyen factores de carácter cognitivo, comunicativo y sociocultural» (UNESCO, 2016: 12-13). En consecuencia, el individuo en formación precisa hoy de *alfabetizaciones múltiples*, de acuerdo con la *cultura de convergencia* (Jenkins, 2008) o *cultura híbrida* (Martos, 2013) de nuestro tiempo; es decir, la cultura letrada, analógica, tradicional, por un lado, y la digital o mediática, por el otro.

De acuerdo con esta nueva percepción, en PIRLS se distinguen tres grandes facetas o dimensiones a la hora de evaluar la comprensión lectora: los propósitos con que se lee, las estrategias que intervienen en los procesos de comprensión (habilidades cognitivas que se activan al leer) y la actitud del lector (hábitos, contextos, motivación, etc.). Los tres aspectos actúan de manera interconectada (Mullis, Martin y Sainsbury, 2016). Los informes de PIRLS identifican en el lector dos objetivos o propósitos de lectura: leer para informarse y leer para disfrutar. Se parte de la idea de que los lectores afrontan los textos «para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para el disfrute personal» (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013: 11).

La formación de lectores se ha vinculado tradicionalmente más a la lectura literaria que a la de textos informativos (Dueñas, 2019). La investigación sobre educación literaria señala que el sistema escolar no logra un número significativo de lectores habituales tras concluir la formación obligatoria (Ibarra y Ballester, 2014; Yubero y Larrañaga, 2015); también, que quienes siguen leyendo manifiestan escasa fidelidad al canon académico inculcado en las aulas (Molina, 2006; Latorre, 2007; Moreiro,

2012; Manresa, 2013; Rivera-Jurado, Romero-Oliva, 2020), de modo que optan mayoritariamente por los best-sellers de cada momento (Margallo, 2009; Colomer y Munita, 2013; Granado y Puig, 2014; Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo, 2014). En lo que respecta a la enseñanza de la lectura de textos informativos, hay que señalar su escasa incorporación a las aulas (Duke, 2004), ya que, como dice Isabel Solé (2012: 56), no existe propiamente «una tradición de ‘enseñar’ cómo leer textos expositivos y disciplinares, cómo sintetizarlos, cómo relacionar e integrar la información que vehiculan».

La sobreinformación característica de nuestro tiempo, así como las nuevas formas de lectura que conllevan los formatos digitales, imponen la ampliación del concepto tradicional de *alfabetización* (Coll, 2005). Y en este cometido se percibe un desajuste entre la «aspiración a un mundo de lectores críticos» y «el conocimiento técnico» necesario para responder a las transformaciones actitudinales, motivacionales o cognitivas que se le exigen al nuevo lector en formación (Sánchez Miguel, 2016: 4). También se aprecia una cierta confusión teórica en conceptos fundamentales. Así, tras revisar numerosas definiciones de comprensión lectora, Elena Jiménez concluía que no hay consenso al respecto y que tampoco se observa una distinción suficiente entre conceptos afines como comprensión lectora y competencia lectora. Por ello, la autora proponía una clarificadora delimitación entre ambos términos:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. «La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea» (Jiménez, 2014: 71).

El uso crítico y responsable de la ciudadanía exige el dominio satisfactorio de la lectura en diferentes contextos. En este sentido, parece oportuno revisar las estrategias docentes que tradicionalmente se han desarrollado en las aulas para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Además, en los estudios sobre lectura se aprecia una carencia poco justificable: la muy escasa atención que ha merecido la perspectiva del alumnado. En las etapas iniciales un estudiante no cuenta con el bagaje necesario para enjuiciar su propia trayectoria de lectura. Sin embargo, en el marco de la reflexión universitaria la percepción del estudiante puede resultar determinante para entender las estrategias docentes que han incidido en un sentido o en otro en su aprendizaje.

2. La experiencia de e-a sobre la comprensión lectora del alumnado universitario

En este trabajo planteamos un estudio de la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de estudiantes universitarios dirigido a conocer qué concepto tienen de la misma, qué dificultades perciben y qué aspectos consideran que podrían perfeccionarse de cara al futuro.

La obtención de los datos sobre la experiencia de aprendizaje de la comprensión lectora se realiza mediante el análisis de los documentos escritos solicitados para la asignatura de Didáctica de la lengua castellana en Infantil, que se enmarca en el Grado de Magisterio de Educación Infantil (Facultad de

Educación de la Universidad de Zaragoza). En dicha asignatura se han venido realizando cada año, desde el primer curso en que se implantó el actual plan de estudios del Grado de Maestro, con arreglo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, un conjunto de actividades iniciales de reflexión, recogidas por escrito en un portafolios grupal, que tiene por objeto revisar las experiencias del alumnado con respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito a lo largo de la escolaridad. Una de esas actividades se denomina *experiencias de aprendizaje de la lengua escrita*, y en uno de sus apartados se pide a cada grupo de alumnos que reflexione en torno a la didáctica de la comprensión lectora, con el siguiente enunciado:

Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora: ¿hemos aprendido y nos han enseñado de forma adecuada los procedimientos de comprensión de los textos?, ¿leemos con fluidez y eficacia cualquier tipo de texto?, ¿qué importancia tiene la comprensión lectora en Infantil, Primaria y Secundaria?, ¿cómo debería enseñarse?

2.1. Contexto, población y muestra

Como decimos, la población está constituida por estudiantes universitarios de tercer curso de la asignatura de Didáctica de la lengua castellana en Infantil del Grado de Magisterio de Educación Infantil. La experiencia de este tipo de población es especialmente interesante para el tema que aquí se aborda porque se trata de estudiantes con una especial motivación hacia la innovación y la docencia. Los grupos están formados por un número mínimo de 60 alumnos de los que se han seleccionado al azar el portafolios y la actividad realizada por cinco subgrupos (cada uno suele estar constituido por cuatro personas con un mínimo de dos). La muestra considerada está formada por las respuestas dadas en los portafolios grupales por cinco equipos de cada una de las nueve promociones que han realizado la asignatura hasta la actualidad (desde el curso 2012-2013 en que se cursó por primera vez tercero del plan nuevo), es decir, en total son 45 respuestas grupales a la cuestión planteada (Tabla 1).

Tabla 1. Grupos de participantes de las distintas promociones

Curso	Código de Promoción	Grupos participantes (cinco grupos por curso)
2012-2013	P1	P1a, P1b, P1c, P1d, P1e
2013-2014	P2	P2a, P2b, P2c, P2d, P2e
2014-2015	P3	P3a, P3b, P3c, P3d, P3e
2015-2016	P4	P4a, P4b, P4c, P4d, P4e
2016-2017	P5	P5a, P5b, P5c, P5d, P5e
2017-2018	P6	P6a, P6b, P6c, P6d, P6e
2018-2019	P7	P7a, P7b, P7c, P7d, P7e
2019-2020	P8	P8a, P8b, P8c, P8d, P8e
2020-2021	P9	P9a, P9b, P9c, P9d, P9e

2.2. Objetivos e hipótesis

En la investigación se establecen tres objetivos:

1. Analizar la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre la comprensión lectora, su trayectoria de aprendizaje y las dificultades en dicha competencia.
2. Conocer las lagunas y carencias didácticas que se han puesto de manifiesto en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora a lo largo del sistema educativo.
3. Recoger propuestas didácticas eficaces para la enseñanza de la comprensión lectora.

En relación con estos objetivos, partimos de tres hipótesis:

- a) Los participantes podrían tener una alta valoración de la relevancia de la comprensión lectora, pero podrían reconocer un conjunto de dificultades significativas para un desempeño eficaz en ese ámbito.
- b) Los participantes podrían concretar a partir de su experiencia una variedad de carencias y lagunas en la metodología de enseñanza de la comprensión lectora.
- c) Los participantes podrían plantear líneas metodológicas, orientaciones y actividades que permitan consolidar ciertas prácticas educativas o introducir innovaciones en la didáctica de la comprensión lectora.

2.3. Metodología de la investigación

Consideramos necesario combinar dos paradigmas de investigación. Por un lado, el paradigma positivista (cuantitativo) por la exigencia de objetividad. En segundo término, el paradigma interpretativo (cualitativo) es necesario de cara a favorecer la participación y la comprensión del fenómeno estudiado. Concretando más, es una investigación de tipo descriptivo, pero también exploratoria y explicativa: se describen y examinan las percepciones de los sujetos para mejorar el currículo de la enseñanza de la comprensión lectora a partir de la experiencia previa de aprendizaje desarrollada en ese ámbito. Hay que resaltar que cada grupo redactó libremente las respuestas a las cuestiones tratadas.

2.4. Procedimiento e instrumento

La obtención de los datos empíricos se realiza mediante la creación de un corpus consistente en las aportaciones del documento escrito (portafolios) por los 45 grupos de alumnado seleccionados. Cada documento tiene una media de 550 palabras. Una vez constituido el corpus, los datos son tratados mediante una metodología de análisis del contenido, que consiste en recoger los enunciados relevantes de los estudiantes, clasificarlos en temas o categorías de carácter general relacionados con la didáctica de la comprensión lectora, asociar los enunciados con las tesis que proponen y clasificar las tesis por orden de apoyo cuantitativo por número de grupos. En la tabla 1 podemos observar la configuración del corpus. En la tabla que se muestra a continuación se pueden observar los temas.

Tabla 2. Datos cuantitativos por ámbitos temáticos.

Temas sobre comprensión lectora	Nº de tesis	T1	T2	T3	Nº de grupos (sobre 45)	% grupos	Nº absoluto enunciados	% tema
1. Relevancia	11	1	1	9	21	46,7%	29	3,5
2. Dificultades	18	4	1	13	38	84,4%	100	12,3
3. Crítica metodológica	16	2	3	11	43	95,5%	104	12,8
4. Propuesta metodológica	34	3	9	22	40	88,9%	115	14,1
5. Crítica de actividades	17	3	8	6	39	86,7%	102	12,5
6. Propuesta de actividades	46	7	5	34	41	91,1%	171	21
7. Motivación	17	2	1	14	24	53,3%	54	6,6
8. Textos de lectura	34	5	6	23	40	88,9%	140	17,2
Total	193	27	34	132	286	---	815	---

Se observa en la tabla 2 la participación del alumnado en la actividad proponiendo un total de 815 enunciados sobre 8 temas en los que globalmente se proponen 193 tesis. En las columnas T1, T2 y T3 se indica una referencia al número de tesis de primer grado (defendidas por 9 grupos o más; es decir, tesis nombradas explícitamente por un 20% de los grupos), de segundo grado (entre 4 y 8 grupos, del 9 al 19%) y de tercer grado (hasta un 8%). En la tabla se observa el número de grupos que aportó enunciados sobre cada temática y el porcentaje correspondiente. Finalmente, el número de enunciados disponibles sobre cada tema y el porcentaje de enunciados sobre el total.

Tabla 3. Datos cuantitativos de aportaciones realizadas por cada promoción

Temas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total enunciados
1. Relevancia	7	3	2	6	2	2	2	0	5	29
2. Dificultades	7	9	15	16	9	14	13	9	8	100
3. Crítica metodológica	5	11	14	15	9	13	10	7	20	104
4. Propuesta metodológica	9	15	14	15	17	8	9	14	14	115
5. Crítica de actividades	3	9	10	11	15	16	13	12	13	102
6. Propuesta de actividades	8	23	17	4	19	21	42	17	20	171
7. Motivación	4	2	1	11	11	2	4	8	11	54
8. Textos de lectura	13	4	15	10	26	21	16	13	22	140
Total	56	76	88	88	108	97	109	80	113	815
Porcentaje	6,9	9,3	10,8	10,8	13,2	11,9	13,4	9,8	13,8	

3. Resultados

3.1. Relevancia

La relevancia de la comprensión lectora incluye un 3,5% de las aportaciones de los grupos (29 enunciados). La lectura global de las aportaciones de los grupos sugiere que esta es fundamental para todos ellos, pero algunos (46,7%) han concretado su valor desde distintas perspectivas mediante 11 tesis distintas.

Por una parte, destacan la influencia de la comprensión lectora sobre el rendimiento y el éxito académicos (20% de los grupos), ya que «el niño que no domina la comprensión lectora, le va a traer muchos problemas posteriores, como fracasos escolares o déficits académicos» (P1b). También se subraya la importancia de esta competencia para desenvolverse en el mundo actual, pues el texto escrito es un medio esencial de transmisión de la información (P4e, P3c, P7e, P9c). Así mismo, se señala la capacidad de la comprensión lectora para equilibrar las diferencias culturales (P4d), además de repercutir sobre la empleabilidad y la vida profesional (P2b).

3.2. Dificultades

El tema de dificultades de comprensión lectora incluye un 12,3% de los enunciados seleccionados en el corpus. Un 84,4% de grupos realizó 100 comentarios manifestando 18 tesis diversas sobre ello.

Los participantes reconocen haber alcanzado la comprensión lectora, aunque ponen de manifiesto ciertas dificultades en su aprendizaje (51,1% de los grupos), ya que «se centra la atención demasiado en saber leer de forma correcta, diciendo las palabras bien y con las pausas correspondientes, sin embargo, no se llega al nivel de comprensión adecuado» (P3c). Se destacan las dificultades de textos con tecnicismos y vocabulario formal, complejo y específico (53,3 %). Así mismo, se aluden a las dificultades de comprensión de textos de carácter científico, jurídico, técnico o político (48,9%) y los de tipo artístico o literario, como el teatro, la poesía, etc. (20%).

Algunos grupos, más puntualmente, señalan dificultades para encontrar las ideas principales de un texto, comprender la teoría o el libro de texto, para extraer conclusiones, para hacer resúmenes o mapas conceptuales, para entender ideas abstractas o los propios ejercicios, etc. (P7a). Otro grupo reconoce que el aprendizaje de la comprensión lectora, más que debido a la enseñanza en las aulas, se ha producido por la experiencia de lectura acumulada (P4c).

3.3. Crítica metodológica

El apartado de análisis crítico de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora incluye el 12,8% de los enunciados del corpus: el 95,5% de los grupos proponen 104 enunciados sobre 16 tesis.

El 71,1% pone de manifiesto algunos rasgos dispedagógicos de manera que se considera que la didáctica de la comprensión lectora se trata de forma inadecuada o escasa: no se enseñan con el suficiente cuidado las estrategias necesarias para profundizar en los textos, quedando en un plano secundario, sin sistematización. Uno de los grupos ilustra esta tesis:

... [H]emos observado que en Infantil y Primaria no nos han enseñado de forma adecuada los procedimientos de comprensión lectora y las únicas actividades que realizábamos eran preguntas sobre un texto que solía ser parte de un libro y por lo tanto no podrías comprenderlo en su totalidad; por otro lado, en Educación Secundaria y Bachillerato, comenzamos a trabajar los textos identificando las ideas principales, tesis, resumen... pero con la única finalidad de hacer frente a los exámenes de selectividad. (P7d)

La enseñanza de la lectura, según considera un 57,8%, está centrada más que en el proceso de comprensión en la mecánica, precisión, fluidez, automatización, velocidad y pronunciación: «Haciendo referencia a la fluidez y eficacia con la que leemos, creemos que desde que somos pequeños nos insisten en leer rápido y bien pero no se centran tanto en que comprendamos lo que leemos» (P9b).

En segundo término, se destaca en la enseñanza de la lectoescritura el uso de métodos sintéticos tradicionales de tipo silábico, poco individualizados y centrados en la mecánica lectora (P2c). Además, se resalta (22,2%) el excesivo afán evaluador de resultados centrado en la precisión y la velocidad lectora (cronometraje de palabras por minuto, etc.) (P9a). Estas carencias que se inician en la Educación Infantil se prologan en la Educación Primaria, atendiendo de manera principal a la fluidez y automatización, dando lugar a una preparación insuficiente al llegar a la Educación Secundaria y el Bachillerato (P3a).

Algunos grupos han indicado, además, otras reflexiones significativas. En primer lugar, la creencia latente de que la comprensión es innata y no debe ser objeto de enseñanzas específicas (P2b). Por otro lado, se cuestiona el exceso de énfasis que se hace en la memorización frente a la comprensión, cuando lo esencial es la reflexión e interpretación de los textos, como plantean algunos grupos:

Creemos que se debería profundizar en los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión, es decir, lo que les pasa a los alumnos mientras leen, en la manera en la que adquieren las estrategias metacognitivas para aprender a aprender y lograr que esta habilidad comunicativa sea un acto de inteligencia y no una memorización y reproducción mecánica (P6d).

Se añade a ello el factor de la exigencia curricular, la presión que ejercen los densos programas educativos, lo que dificulta afrontar los procesos de enseñanza con la debida serenidad (P6b). Finalmente, se consideran el individualismo y la competitividad entre el alumnado como factores negativos (P2a).

3.4. Propuesta metodológica

El tema incluye el 14,1% de los textos del corpus (115 enunciados). El 88,9% de informantes plantea 34 propuestas metodológicas para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. En cuanto a las etapas educativas, el 44,4% afirma que la comprensión lectora debe iniciarse en la Educación Infantil y debe ser una enseñanza gradual y progresiva, aunque reconocen que en Primaria o Secundaria ya se le dedica una mayor atención por el nivel de madurez del alumnado (P3c). Es importante, como considera un 26,6% de los informantes, que los alumnos se centren en la reflexión sobre la lectura, que puedan opinar y que desarrollen la conciencia crítica (P6c).

Sugieren, además, que lo esencial es percibir el sentido del texto, para lo que se requiere un equilibrio entre actividades de mecánica y comprensión, la simultaneidad de aprender a leer y leer para

aprender, saber leer y saber entender, fluidez y comprensión (P3e). Más puntualmente, algún grupo subraya la importancia de potenciar las habilidades de alto nivel que permitan entender el texto, relacionar ideas, gestionar la información e incluso disponer de estrategias metacognitivas para supervisar el propio proceso lector (P5a). Los distintos grupos plantean sugerencias metodológicas muy diversas. Proponen una enseñanza activa, lúdica, dinámica y globalizada (P9c).

La metodología debe propugnar un aprendizaje significativo e individualizado, con atención a la diversidad del alumnado evitando la uniformidad (P9e). Distintos grupos proponen, por otra parte, el fomento de la autonomía lectora, de la creatividad, de la expresión personal y dan algunas pautas como que el maestro sea un buen lector en voz alta, el uso de métodos mixtos que tengan en cuenta el acceso al significado, que el discente prepare la lectura antes de realizarla en público, la dedicación de más tiempo a la lectura o la utilización adecuada de la biblioteca escolar y de otras a las que el alumnado pueda acceder.

3.5. Crítica de actividades

El tema relativo a la crítica sobre las actividades de enseñanza de la comprensión lectora ocupa el 12,5% del corpus, en que el 86,7% de los grupos ofrecen 102 enunciados con 17 tesis.

El 20% de los grupos destaca el carácter repetitivo y monótono de las actividades y el enfoque de los libros de texto sobre este tema (P5b). Se realizan actividades, casi siempre individuales, de resumen, fichas o trabajos de libros, sin dar a menudo facilidades para reflexionar en profundidad o para poner en común la interpretación de los textos. Otros informantes apoyan una mayor interacción social a través de la lectura y de la evaluación de la misma:

[Se evalúa en general] a través de un resumen del libro y una ficha de preguntas, lo cual se hacía de manera individual, siendo únicamente corregidas y juzgadas por el profesor sin oportunidad de poner en común la propia visión sobre el libro u otros aspectos como las reflexiones y pensamientos que provoca la lectura, si te ha gustado o no y por qué. (P9d)

Un 53,3% considera como práctica insuficiente la reiterada actividad de responder a cuestionarios de lectura:

La respuesta podía ser tanto literal como modificada y explicada con tus propias palabras. No obstante, lo consideramos insuficiente para aprender correctamente procedimientos de comprensión lectora. (P1c)

Un 37,7% considera que las preguntas de dichos cuestionarios se centran en lo literal, resultan superficiales, estereotipadas y muy evidentes. Más puntualmente, se indica que dichas preguntas son cerradas o totales, preguntas que se responden buscando en el texto y copiando, y otras veces resultan memorísticas más que de comprensión, e incluso, en muchos casos, pueden contestarse sin entender realmente el texto. Algún grupo plantea otra fórmula más flexible de preguntar:

...es esencial no realizar preguntas cerradas de cosas específicas del texto, sino dejar que los niños hablen de los detalles que han asimilado, y dejar que se explayen» (P5b).

3.6. Propuesta de actividades

El tema de propuesta de actividades de comprensión lectora ha sido el más tratado con un 21% del corpus. El 91,1% de los grupos han sugerido mediante 171 enunciados y 46 tesis distintas acerca de este tema.

Algunas de estas actividades presentan un perfil claro de interacción social centrada en los textos (75,5% de los grupos). Así, el 53,3% propone la realización de actividades a partir de la lectura como tertulias literarias, asambleas, debates, comentario de libros en grupo, clubes de lectura, trabajo cooperativo, etc.:

Para muchos niños y jóvenes un libro es un material inerte, para ellos no significa nada, pero si realizamos actividades motivadoras, como los debates, etc., esto puede llamar su atención a la lectura. (P8d)

Para la etapa de Educación Infantil, el 28,8% de los grupos propone que el profesorado lea o recite un texto y luego plantee preguntas. Puntualmente, se presentan diversas propuestas de interacción para el alumnado: intercambio de libros, presentar el libro preferido o recién leído ante los compañeros, lectura grupal, talleres de lectura, escritura colectiva, lectura de libros en casa para después comentar en clase, etc. (P9e). Señalan además otras sugerencias como presentar libros en clase, leer y comentar noticias, traer autores al aula para dialogar o entrevistar, leer en voz alta sin que los oyentes tengan el texto a la vista (P2d).

Un 53,3% de los grupos propone actividades centradas en la proyección del texto en otras formas de representación, es decir, darle vida al texto a través de diversos canales de comunicación o de otras formas de expresión. Así, el 22,2% considera adecuado realizar dibujos e ilustraciones a partir de los textos, especialmente en Educación Infantil (P3b); además, realizar dramatizaciones de los textos leídos (22,2%), lectura expresiva en voz alta, etc. (20%):

La expresividad fomenta la comprensión, por ello es importante leer de manera expresiva y hacer actividades de lectura en voz alta; un niño que hace buena lectura expresiva nos indica que está entendiéndolo y que tiene una actitud positiva hacia la comprensión del texto. (P7d)

Un 53,3% de los grupos sugieren actividades relativas a la reflexión e interpretación textual. El 31,1% destaca una serie de actividades centradas directamente en la comprensión: resumir o sintetizar textos, hacer esquemas y mapas conceptuales, subrayar, técnicas de estudio, etc. El 20% de los grupos subraya la importancia de las actividades centradas en el vocabulario, como definir palabras complejas, preparar el léxico complejo y específico antes de la lectura de los textos, utilización del diccionario, etc., «para que puedan manejarse en un futuro en diversos contextos de la vida cotidiana con fluidez» (P6b).

Finalmente, el 42,2% de los grupos plantea indicaciones acerca del uso de cuestionarios y la elaboración de preguntas sobre la lectura. El 22,2% plantea la necesidad de diseñar «buenas preguntas» a partir de un planteamiento heurístico (P7d).

3.7. Motivación

La motivación lectora en su relación con la comprensión lectora incluye el 6,6% del corpus con 49 enunciados en los que el 53,3% de los grupos plantea 17 tesis diferentes. El 24% de los grupos considera explícitamente que la motivación juega un papel esencial. En ese sentido es fundamental evitar situaciones de lectura (24%) que generen en el alumnado sentimientos de ansiedad, aburrimiento, frustración, tensión o angustia (P5d). Es preciso prevenir el rechazo de la lectura: evitar las críticas, las humillaciones y el exceso de competitividad. Como señalan algunos informantes, es importante que para el alumnado la lectura sea una afición y no una obligación (24%). Finalmente, algunos grupos resaltan el papel de la familia como primer modelo lector, muy relevante para potenciar la motivación (P1c).

3.8. Textos de lectura

La elección de textos es un aspecto esencial de la comprensión lectora y ocupa el 17,2% de los enunciados del corpus a través de 140 enunciados. El 88,9% de los participantes han presentado 34 tesis distintas.

Algunos grupos (13%) han subrayado como algo poco motivador la exigencia de lecturas obligatorias (P6d). Además, se apunta a que la uniformidad y sencillez de los textos escolares no ayuda trazar trayectorias de lectura:

... nos han enseñado a leer textos sencillos y poco motivadores. Esto ha provocado que muchos textos que intentamos leer no los entendamos porque no se nos han presentado libros que tuviesen un vocabulario algo más complejo siempre acordes a la edad en la que nos encontremos. (P5d)

Como alternativa a estas características de los tipos de textos de lectura, un 57,8% de los grupos presenta una serie de indicaciones. El 37,7% de los grupos sugiere la utilización en las aulas de textos de distintos tipos y géneros: «Es importante que exista variedad textual: facturas, recetas, leyes, chistes... que pertenezcan a la vida real» (P5c), incluyendo textos literarios y no literarios en distintos medios y soportes (científicos, expositivos, revistas, periódicos, canciones, problemas de matemáticas, etc.). En este sentido se destaca la conveniencia de «trabajar con textos auténticos, es decir con significado completo». (P6a). El 37,7% propone la elección de textos de interés para los alumnos, motivadores, atentos a la dimensión emocional, que exciten su curiosidad (P8c) y estén vinculados con «la vida real» (P5d).

4. Discusión y conclusiones

En relación con el objetivo 1 sobre *analizar la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre la comprensión lectora, su trayectoria de aprendizaje y las dificultades en dicha competencia*, hay dos temas en los que los participantes han manifestado sus perspectivas: las categorías de relevancia (46,7% de los grupos) y dificultades (84,4%). En cuanto a la relevancia, destaca el alto valor instrumental que los informantes asignan a la comprensión lectora de cara al desarrollo personal, social, cultural, académico

y profesional. No obstante, aunque reconocen haber desarrollado un nivel razonable de comprensión lectora, expresan su dificultad para la lectura fluida y la comprensión de textos complejos (científicos, jurídicos, literarios, etc.), debido a carencias léxicas y culturales, pero también a ciertas lagunas en la metodología didáctica utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al objetivo 2 sobre *conocer las lagunas y carencias didácticas que se han puesto de manifiesto en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora a lo largo del sistema educativo*, se ha recogido amplia información en las categorías crítica metodológica (95,5%) y crítica de actividades (86,7% de los grupos), además de algunas aportaciones en otras dos de las categorías motivación y textos de lectura. Los participantes han manifestado la falta de sistematización en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Consideran excesiva la atención que se presta a las tareas de bajo nivel: lectura mecánica, velocidad, precisión, etc., colocando en un plano secundario la enseñanza de la comprensión. Así mismo, consideran poco efectivas y motivadoras muchas actividades habituales en las aulas por ser repetitivas y escasamente generadoras de reflexión y participación, como cuestionarios estereotipados, lecturas obligatorias, preguntas literales o triviales, fichas de libros, resúmenes, etc. En muchos casos, indican que este enfoque didáctico, desde el punto de vista emocional, da lugar a sentimientos negativos de tensión, aburrimiento o frustración ante la lectura, lo que no contribuye a desarrollar la afición, el gusto o el hábito lector. Otro aspecto muy destacado por el alumnado universitario que podría mejorarse sería la variedad textual, ya que se observa una excesiva atención a lo largo de la escolaridad hacia los textos narrativos o los libros de texto sin tener en cuenta la amplia tipología textual de la vida cultural.

Respecto al objetivo 3 sobre *recoger propuestas didácticas eficaces para la enseñanza de la comprensión lectora*, es relevante la información obtenida en cuatro categorías temáticas: propuesta metodológica (88,9% de los grupos), propuesta de actividades (91,1%), motivación (53,3%) y textos de lectura (88,9%). Se destaca la importancia de una enseñanza progresiva de la comprensión lectora desde la etapa de Educación Infantil buscando un equilibrio en las tareas de bajo y alto nivel, haciendo hincapié en la comprensión del mensaje escrito y en los procesos de reflexión, capacidad crítica y opinión sobre lo leído. Los participantes sugieren que el aprendizaje de la comprensión lectora debe ser activo, dinámico, ameno, participativo e individualizado, atendiendo a la diversidad del alumnado.

Para llevar a cabo este enfoque proponen diversidad de actividades para realizar antes, durante o después de aproximarse a los textos: por una parte, actividades de tipo interactivo basadas en el diálogo (tertulias, foros, asambleas, debates, presentaciones, preguntas orales, talleres, intercambios de libros, audiciones de lecturas, visitas de autores, etc.); en segundo término, proyección de los textos en otras formas de representación como dibujos, murales, dramatizaciones, creaciones plásticas, vídeos, etc. Todo ello sin olvidar actividades de reflexión y profundización, de análisis y síntesis en los textos como elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, redacción de títulos, realización de hipótesis, comentario de textos, etc. Un papel esencial, finalmente, es el de «saber preguntar», es decir, proponer cuestiones que fomenten la indagación, la reflexión y el descubrimiento por parte de los lectores: preguntas estimulantes, abiertas, que permitan el razonamiento, la inferencia, la crítica, la expresión personal, la creatividad, la interacción y el debate.

Todas estas propuestas metodológicas se enmarcan en el papel esencial que tiene la motivación en el aprendizaje de la lectura. Un aspecto fundamental que hay que tener en cuenta en ese sentido es el de los textos con que puede entrar en contacto el alumnado. Los grupos han subrayado que hay que abrir las aulas a una mayor variedad de tipos: textos formales o informales, que puedan ser comprensibles para el alumnado, que susciten su interés y que se enmarquen en un ambiente de libertad y opcionalidad para que el lector pueda elegir.

Finalmente, hay que destacar el elevado interés y la riqueza de las aportaciones de los participantes en la investigación. El corpus analizado nos permite confirmar las hipótesis descriptivas iniciales y llegar a la conclusión de que los estudiantes universitarios valoran la formación recibida en su experiencia educativa previa y, además, ponen de manifiesto su conciencia pedagógica y su capacidad de reflexión.

Si recordamos que nuestros informantes son estudiantes de tercer curso de Magisterio de Educación Infantil entre los años 2012 y 2020, hemos de pensar que las estrategias docentes que describen corresponden a un tiempo cercano, es decir, a prácticas de aula recientes, si no actuales. Así, esa idea de la lectura como habilidad mecánica de desciframiento de signos que percibían Solé (2012) o la UNESCO (2016), prevalece también en los testimonios analizados. Frente a este paradigma, los informantes reclaman un aprendizaje de la lectura más conectado con los intereses de cada individuo, solicitan mayores dosis de comprensión reflexiva y profunda de los textos, requieren que la lectura se convierta en instrumento de socialización y que incida en la realidad de cada día. Los informantes solicitan, en suma, estrategias que permitan avanzar desde la comprensión lectora a la competencia lectora, de acuerdo con la delimitación de estos conceptos que proponía Jiménez (2014). Subyace, a nuestro juicio, en los informes la idea de «leer para actuar» (Stiggins, 1982), un concepto que sostiene en buena medida el planteamiento teórico de PIRLS o PISA.

De acuerdo con algunos autores mencionados (Muñoz, Valenzuela, Avendaño, Núñez, 2016), nuestros informantes relacionan la implicación y motivación del alumnado con los textos seleccionados, que, a su juicio, deben responder a una gama más amplia de intereses que los ofrecidos en el ámbito académico.

Varias aportaciones inscritas en el mismo proyecto de investigación del que forma parte este artículo, Formar lectores en la sociedad digital través del libro de no ficción, han destacado la relevancia adquirida en los últimos años por el álbum de no ficción (Nogués, Hernández, Sanjuán, 2020; Sampériz, Hernández, Manrique, 2020; Campos, Nogués, 2020), un formato que no ha logrado aún una decidida inserción en las aulas. Se trata de libros de no ficción posmodernos (Lartitegui, 2018), que sobrepasan propiamente los tradicionales propósitos de los textos informativos, ya que incorporan la ilustración como código artístico que complementa al texto, integran en ocasiones elementos ficcionales, no descartan recursos literarios (juego metafórico, focalización del discurso en los personajes, voz narrativa ficcional), incitan a la reflexión más que a la memorización y buscan construir un lector activo al que se anima a contrastar la información y a ampliarla en otros lugares. Puede decirse que son obras que trascienden la idea de transmisión de conocimientos y que persiguen las competencias

propias de una época presidida por la sobreinformación y la transmedialidad. La capacidad del libro de no ficción para motivar a la lectura, en particular en las primeras etapas educativas, se ha puesto ya de relieve en diferentes investigaciones llevadas a cabo en diversos países, en particular, en los Estados Unidos (Nogués, Hernández, Sanjuán, 2020). Con todo, las características señaladas indican que el libro de no ficción puede contribuir a paliar algunas de las carencias o desajustes que se han identificado aquí en la formación de lectores.

5. Bibliografía

- Campos, I. O. y Nogués, M. (2020). Metáfora y comprensión lectora en los libros de no ficción. Análisis de Desde la ventana. Vida y obra de Marc Chagall, de Barb Rosenstock y Mary Grandpré. En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 349-362). Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. UOC Papers. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1, 4-11.
- Colomer, T.M., F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 3-45.
- Dueñas, J. D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- Dueñas, J.D., Taberner, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 14, 21-43.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61 (6), 40-44. <https://doi.org/10.1080/19388078209557650>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del futuro docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 11, 93-112.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2014). ¿Crónica de un divorcio anunciado?: La enseñanza de la literatura y la lectura en el siglo XXI». En Mar Campos y Eloy Martos (Eds.), *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura* (pp. 189-199). Madrid: Marcial Pons.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). PIRLS-TIMS 2011. *Estudio Internacional en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen I*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*, Barcelona: Paidós.
- Jiménez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones sobre lectura*, 8, 9-90.

- Lartitegui, A. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Zaragoza: Cuadernos Hexágono.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO, *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 3, 55-76.
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24, (6), 797-804.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Margallo, A. M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los best-sellers. En Teresa Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 221-239). Barcelona: Graó.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: Los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 2, 105-122.
- Moreiro, J. (2012). *De Harry Potter al Quijote. La lectura en la enseñanza secundaria*. Navarra: Cénlit Editores.
- Martos, E. (2013). Lectura y patrimonio cultural en la era digital. *Platero. Revista de literatura infantil y juvenil y animación a la lectura*, 193, 3-24.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). PIRLS 2016. *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español. Versión preliminar*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). PISA 2018. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Monar Van Vliet, M. y Lluch, G. (2015). La investigació sobre la promoció de la lectura en la 2.0. Anàlisi de casos. *Caplletra*, 59, 99-119.
- Mullis, I.V.S.; Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2016). Marco de comprensión lectora de PIRLS 2016. En Ina V. S. Mullis; Michael O. Martin (Eds.). *PIRLS 2016. Marco de la evaluación* (pp. 11-29). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 15, 52-68.
- Nogués Bruno, M., Hernández Heras, L. y Sanjuán Álvarez, M. (2020) Elementos facilitadores de la comprensión lectora en los libros ilustrados de no ficción. Análisis de Basura. Todo sobre la cosa más molesta del mundo (2019), de Gerda Raidt. En Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 382-399). Barcelona: Octaedro.